

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**LAS CONDICIONES ASOCIADAS A LA EXPERIENCIA DE ÉXITO
UNIVERSITARIO DE LAS MUJERES CON DISCAPACIDAD**

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios del
Doctorado en Educación para optar al grado y título de Doctorado académico
en Educación

Parte 3 de 4

MARCELA RAMÍREZ MORERA

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio,

Costa Rica

2021

Tabla de contenido Parte 3

4.1.4.1.1	TAE: Lectura en voz alta.....	5
4.1.4.1.2	TAE: Material digital	5
4.1.4.1.3	TAE: Descripción de material audiovisual	5
4.1.4.1.4	Barreras educativas.....	6
4.1.4.2	Dimensión física.....	7
4.1.4.2.1	Accesibilidad: contexto familiar y comunal	203
4.1.4.2.2	TAE: Espacio físico accesible.....	205
4.1.4.2.3	Accesibilidad universal	205
4.1.4.2.4	TAE: Alcanzar objetos	206
4.1.4.2.5	Barreras para accesibilidad: física	206
4.1.4.2.6	Centralización institucional en la accesibilidad física.....	209
4.1.4.3	Dimensión de políticas, normas y procedimientos institucionales	209
4.1.4.3.1	Reconocimiento de avance en accesibilidad, políticas y normas 211	
4.1.4.3.2	Falta de capacitación docente	212
4.1.4.3.3	Falta de concientización docente	214
4.1.4.3.4	Necesidad de participación en ámbitos sociales	216
4.1.4.3.5	Barreras institucionales.....	217
4.1.4.3.6	Escasa participación en actividades académicas, culturales, deportivas y recreativas	218
4.1.4.3.7	Barreras de accesibilidad en actividades académicas, culturales y deportivas.....	219
4.1.4.3.8	Falta de capacitación institucional	219
4.1.4.3.9	Falta de formación docente en pedagogía universitaria	220
4.1.4.4	Dimensión de servicios de apoyo, comunicación, información y tecnología.....	220
4.1.4.4.1	Apoyo institucional y reconocimiento de los servicios de apoyo 222	
4.1.4.4.2	Reconocimiento de avance en accesibilidad-Servicios de apoyo 222	
4.1.5	Categoría teórica 5: Dinámica de grupo de pares	223
4.1.5.1	Concientización de grupo de pares.....	225
4.1.5.2	Colaboración entre grupo de pares y trabajo en equipo.....	226
4.1.5.3	Relaciones de amistad entre grupo de pares.....	227
4.1.5.4	Compañerismo.....	227
4.1.6	Categoría teórica 6: Perspectivas de discapacidad y género	228
4.1.6.1	Reconocimiento de autonomía en la PCD	230

4.1.6.2	Estereotipos de discapacidad	232
4.1.6.3	Estereotipos de género	237
4.1.6.4	Naturalización de la discapacidad	239
4.1.6.5	Lucha por el reconocimiento de los derechos sociales (educación) 240	
4.1.7	Categoría teórica 7: Perspectivas de éxito académico	242
4.1.7.1	Concepto de éxito académico vinculado con metas y actitud personal	245
4.1.7.2	Concepto de éxito académico vinculado con las demandas académicas	246
4.1.7.3	Ingreso a la universidad	247
4.1.7.4	Concepto de éxito académico vinculado con títulos universitarios 247	
4.1	Horizonte relacional: la codificación axial	248
4.1.1	Categoría explicativa 1: La presencia de la caracterización endógena en el éxito académico	248
4.1.2	Categoría explicativa 2: El protagonismo del contexto familiar en el concepto de éxito académico.....	251
4.1.3	Categoría explicativa 3: Interacciones entre dinámicas de grupo de pares presentes en el éxito académico.....	254
4.1.4	Categoría explicativa 4: La accesibilidad: dimensión interviniente en el éxito académico	256
1.	Conclusiones, discusión y recomendaciones: la codificación selectiva	259
1.1	La interacción de las características sociodemográficas de las mujeres con discapacidad en la educación superior costarricense	259
1.2	Condiciones académicas que facilitan o limitan el éxito, dinámica entre características sociodemográficas de las mujeres con discapacidad ..	261
1.3	Condiciones académicas, familiares y sociales que configuran el éxito académico.....	263
1.4	La conceptualización de éxito académico a partir de las experiencias de las mujeres con discapacidad	267
1.5	La participación de las diferentes instancias universitarias en las experiencias de éxito académico	269
1.6	Marcos orientadores de los procesos formativos en el éxito académico de las mujeres con discapacidad	271

Índice de Figuras Parte 3

Figura 11: Dimensión física: códigos y atributos.....	202
Figura 12: Dimensión políticas, normas y procedimientos: códigos y atributos	210
Figura 13: Dimensión servicios de apoyo, comunicación, información y tecnología: códigos y atributos.....	221
Figura 14: Dinámica de grupo de pares.....	224
Figura15: Perspectivas de discapacidad y género.....	229
Figura 16: Perspectivas de éxito académico: códigos y atributos.....	243
Figura 17: Relación entre categoría 2 y 7.....	250
Figura 18: Protagonismo de la familia en el éxito académico.....	253
Figura 19: Interacciones entre dinámicas de grupo de pares presentes en el éxito académico.....	255
Figura 20: La accesibilidad dimensión interviniente en el éxito académico	258

4.1.4.1.1 TAE: Lectura en voz alta

El apoyo de lectura en voz alta tiene 11 citas enraizadas, este se convierte **en un ajuste razonable significativo** (Rey, 2018, Finsterbusch, 2016, Cocco y Alonso, 2015) generado por el grupo de compañeros y compañeras, debido a que la compañera del caso 10 menciona que ella brindaba el apoyo leyendo el material (E50:2, C10M:G10M), como las prácticas, instrucciones y diálogos (E60:37, C4H); así como realizando grabaciones de cierta literatura importante para los cursos (E50:3, C10M:G10M) o leyendo algún material determinado (E85:22, C7M).

4.1.4.1.2 TAE: Material digital

Según los textos narrativos interactuantes, el material digital con 10 citas asociadas se convierte en un apoyo determinante de la dimensión curricular. Este es una **búsqueda por obtener una alternativa** a las condiciones limitantes que presenta el contexto. Por ejemplo, la compañera del caso 10 menciona haber recibido el material digital en un periodo donde el acceso a impresiones más accesibles tenía un alto costo (E50:13, C10M: G10M).

Por consiguiente, contar con material accesible permite que el estudiando se desenvuelva en las experiencias de enseñanza y aprendizaje de forma más ágil y eficiente (E60:16, C4H). En dicho acontecimiento el **docente es protagonista**, como se cita en el caso 4 donde el profesor facilitaba el material digital (E60:37, C4H).

4.1.4.1.3 TAE: Descripción de material audiovisual

La descripción del material audiovisual se caracteriza por tener 8 citas asociadas, que reflejan la **disposición docente**. Por ejemplo, el caso 3 menciona que la profesora le brinda el material en relieve o con diferentes texturas (E55:26, C3H). Así mismo, el caso 4 refiere que, en el momento de observar algún video, recibía la descripción de este, incluso para la ejecución de diferentes actividades en la vida cotidiana, contaba con el apoyo de una persona guía (E60:37, C4H).

Una vez realizada la descripción axial de los apoyos que componen la categoría teórica de la dimensión curricular, se hace necesario escudriñar las barreras de dicho concepto teórico. Se iniciará con las barreras educativas, las cuales presentan 22 citas enraizadas y se caracterizan por **las limitaciones de recursos económicos y tecnológicos, las barreras de acceso al contexto, apoyo humano limitado y la percepción de la educación** como un espacio excluyente.

4.1.4.1.4 Barreras educativas

Un ejemplo de las **limitaciones de recursos económicos y tecnológicos**, lo expresa la mujer del caso 2 cuando afirma que ella requería del préstamo de los cuadernos por parte de otras personas, debido a que tenía recursos económicos limitados para reproducir el material requerido (E5:25, C2M).

Las barreras de acceso al contexto se presentaron en el momento de la aplicación de los ajustes razonables donde se invisibilizaron las necesidades educativas (E5:32, C2M) del estudiantado con discapacidad; fueron invisibilizadas, ocasionando que las personas se encontraran en desventaja en las distintas trayectorias educativas. Una situación semejante le sucedió al estudiante del caso 5, quien se encontraba efectuando el proyecto final de graduación y necesitaba involucrarse aún más en el mismo, pero debido a la existencia de barreras, se le imposibilitaba realizar diferentes búsquedas bibliográficas por la inaccesibilidad de algunas bases de datos, incluso este hecho lo afectó emocionalmente (E24:7, C5H:G5M). Sin embargo, estas situaciones fueron enfrentadas y no restringieron el éxito académico.

De igual manera, las barreras contextuales fueron impregnadas por la falta de capacitación docente; lo que podría generar o no deserción educativa, como bien lo cita el compañero del caso 2 (E6:14, C2M:G2H).

Las barreras contextuales han generado segregaciones entre condiciones de discapacidad, particularmente en el acceso a los entornos universitarios. Por ejemplo, como cita la docente del caso 9 en lo referente al acceso de aquellas personas con discapacidades visuales y físicas que ingresan en mayor número, ellas enfrentan múltiples dificultades de acceso al contexto físico, situación que no

les sucede a aquellas personas con discapacidades psicosociales (E11:15, C9H:D9M).

Un elemento presente en las barreras educativas es el que se refiere al apoyo humano limitado. La mujer del caso 2 manifiesta que al inicio de su carrera universitaria recibía el servicio de estudiantes que realizaban trabajo comunal universitario y el recurso de su hermana para desplazarse, ya que cotidianamente encontraba barreras en la infraestructura universitaria (E5:70, C2M). Es evidente que la accesibilidad no ha sido prioritaria en la institucionalidad educativa en ningún momento de las historias académicas pertenecientes a las narraciones interactuantes en la investigación.

Las barreras contextuales también están mediatizadas por la percepción de educación expresadas por las personas que rodean a los contextos del estudiantado con discapacidad, un ejemplo de ello es lo manifestado por la compañera del caso 6; ella menciona que los sistemas educativos se encuentran estructurados desde modelos tradicionales y normalizadores, cuyo objetivo es la exclusión y segregación educativa (E52:5, C6M:G6M).

4.1.4.2 Dimensión física

Esta dimensión se caracteriza por las diversas acciones, estrategias y actividades que se pueden convertir en facilitadores y barreras presentes en los distintos entornos físicos (Ramírez, 2012, Tuarez, Bravo & Vera, 2019) de la cotidianidad de las personas con discapacidad.

Figura 11. Dimensión física: códigos y atributos



Fuente: elaboración propia.

4.1.4.2.1 Accesibilidad: contexto familiar y comunal

En la dimensión física se encuentra el código de accesibilidad en el contexto familiar y comunal con 21 citas enraizadas, las cuales comprenden **protagonismo de los recursos económicos, apertura al cambio, adaptaciones a las condiciones actuales, accesibilidad versus oportunidades y proceso de cambio en la accesibilidad física universitaria y comunal.**

El **protagonismo de los recursos económicos** marca un valor significativo en la formación académica del estudiantado con discapacidad, un ejemplo de ello es el discurso del caso 1, quien refiere que, al pasarse a un colegio privado, las condiciones de accesibilidad física y de apertura de los procesos educativos garantizaron el éxito en la formación (E1:21, C1H).

De la mano de los recursos económicos, se presenta la **apertura al cambio** en los momentos en que se necesitaba mejorar la accesibilidad física, acontecimiento de gran relevancia para el desempeño académico del estudiantado (E1:22, C1H).

Es evidente que la accesibilidad física es un elemento esencial para el desarrollo integral de cualquier individuo, esta debe estar presente en los contextos cotidianos que rodean a las personas con discapacidad. Sin embargo, en el ámbito doméstico aún existen barreras físicas, las cuales ocasionalmente son invisibilizadas (E55:21, C3H) por la persona con discapacidad, quizás por el hecho de estar acostumbrada a **adaptarse a las condiciones actuales** (E1:60, C1H), desatendiendo sus necesidades particulares.

Si bien es cierto, la persona del caso 1 se encuentra acostumbrada a encontrar obstáculos físicos y enfrentarlos, su compañera tiene muy claro que debe estar atenta en facilitarle aquellos espacios físicos donde se desarrolla (E2:13, C1H, G1M).

Los fragmentos discursivos dejan entrever que los espacios privados donde se desarrolla la persona con discapacidad presentan características de accesibilidad física mínimas (E85:83, C7M), las cuales afectan en menor grado la movilización de la persona con discapacidad, por ejemplo, el caso 4 menciona que su casa cuenta con las condiciones necesarias para su desempeño cotidiano

(E60:30, C4H). Situación semejante es expresada por la mujer del caso 6, quien enfatiza que su casa es accesible para sus condiciones (E76:33, C6M), pero no así para las necesidades de otras personas con discapacidad. En este ejemplo se reitera la situación de habituarse o adaptarse a ciertas circunstancias que podrían convertirse en barreras para quienes no están acostumbrados a esas circunstancias.

La constante adaptación a las barreras de accesibilidad física ha limitado el desarrollo de algunas **oportunidades** cotidianas como la posibilidad de cocinar en espacios totalmente accesibles (E67:37, C8M), tal como lo manifiesta la mujer del caso 8, quien habita en una casa accesible, convirtiéndose en un espacio para que otras personas con discapacidad puedan ejecutar tareas que no realizan en sus entornos cotidianos por los obstáculos de acceso existentes.

Los discursos interactuantes reconocen el **proceso de cambio en la accesibilidad física en los contextos universitarios y locales**. Por ejemplo, la madre del caso 2 reconoce que la comunidad poco a poco ha colocado guías para las personas con discapacidad visual (E8:38, C2:PA2M).

Así mismo se reconoce que dichos procesos de cambio se han presentado por el surgimiento de las políticas sociales vinculadas con la discapacidad y accesibilidad, un ejemplo de ello es citado por la docente del caso 6 y la persona de apoyo del caso 9; ambas manifiestan que las mejoras se presentan por la legislación actual (E14:9, C6M:D6H, E28:12, C9H:PA9M).

El reconocimiento en el avance de la accesibilidad física a lo interno de las universidades, evidencia el proceso paulatino de cambio que se está realizando, además de las oportunidades de independencia, autonomía y libertad de tránsito que se está generando hacia el estudiantado en situación de discapacidad, acontecimiento que beneficia el éxito académico (E49:13, C8M:G8M).

No obstante, a pesar de las acciones realizadas por la administración universitaria en el ámbito de la accesibilidad física, aún permanecen barreras de acceso (E82:11, C7M) por las cuales es necesario continuar trabajando para garantizar el derecho a la educación superior.

4.1.4.2.2 TAE: Espacio físico accesible

El tipo de apoyo educativo espacio físico accesible se relaciona con 13 citas asociadas, las cuales se caracterizan por la **presencia de espacios de acuerdo con las necesidades, apoyo para la movilización y reorganización de áreas.**

Los espacios de acuerdo con las necesidades están referidos al momento en que se estudió la primaria. La madre del caso 3 menciona que dentro del aula colocaban a su hijo en el sitio con mayor iluminación, dado que esto le facilitaba el acceso a los contenidos estudiados (E26:9, C3H:PA3M).

Los fragmentos discursivos además destacan la importancia del apoyo de una persona para la movilización, a pesar de la existencia de ayudas técnicas que facilitarían el acceso a determinados espacios (E46:4, C9H:G9H). Entre el apoyo humano se observa el protagonismo del grupo de pares, el cual además de facilitar el desplazamiento físico, también proveía los apoyos requeridos durante el proceso de alimentación (E52:7, C6M:G6M).

Finalmente, se reconoce que el soporte para la movilización se extiende más allá del acceso a espacios físicos en tanto se integra, más bien, como elemento transversal en la formación académica del estudiantado con discapacidad (E76:15, C6M).

El atributo de la reorganización de espacios se convierte en un pilar fundamental dentro de la dimensión física, por ejemplo, para el desarrollo en trabajos en equipo (E46:5, C9H:G9H), el uso de dispositivos tecnológicos como el uso de lámparas (E80:4, C10M) y la colocación de implementos, como las pizarras en sitios accesibles (E85:40, C7M).

4.1.4.2.3 Accesibilidad universal

La accesibilidad universal (Hernández, De la Fuente y Campos, 2016), se encuentra dentro de la dimensión accesibilidad física con 3 citas asociadas, las cuales se fundamentan en el **uso de los dispositivos** tanto por parte del cuerpo docente como del estudiantado. Así lo señala la docente del caso 2 (E7: 53, C2M: D2M) afirmando que es vital dicho conocimiento para el desarrollo académico de las personas participantes en los distintos trayectos académicos. En esta misma línea, la compañera del caso 5 enfatiza en el protagonismo de dispositivos como

lectores de pantalla (E24: 32, C5H: G5M) y de la configuración y uso del formato de accesibilidad en estos dispositivos.

4.1.4.2.4 TAE: Alcanzar objetos

El tipo de apoyo como el alcanzar objetos, se utiliza en el momento de querer acceder a diferentes implementos, como libros, que no se encuentran en lugares accesibles; o tener que transitar por espacios que no cuentan con las condiciones aptas para la movilización, lo que igualmente impide cumplir con el objetivo. (E76: 3, C6M).

4.1.4.2.5 Barreras para accesibilidad: física

En la dimensión de accesibilidad física, las barreras tienen 63 citas enraizadas, cuyas propiedades están vinculadas con la **seguridad y libertad de tránsito, accesibilidad parcial, barreras generadoras de desventajas y desigualdad, necesidad de inversión, invisibilización de necesidades, barreras que promueven la deserción universitaria, participación de la familia en la minimización de barreras y existencia de obstáculos físicos en la práctica profesional.**

De acuerdo con Pérez (2019), quien recurre a Thomas (2014), refiere que las barreras son un concepto dinámico que incide en la interacción entre las personas y las condiciones de su entorno; es decir, objetos, actitudes, procedimientos y normas, los cuales limitan o restringen la realización holística de la ciudadanía. Particularmente, las barreras vinculadas a la seguridad y libertad de tránsito, se refieren a la limitación del traslado de la población estudiantil de un lugar a otro por diferentes causas, como puede ser la existencia de obstáculos físicos de las aceras y calles en mal estado, o de construcciones en proceso, entre otros (E84: 26, C7M).

La caracterización teórica anterior, es visualizada a través de fallos en las pocas condiciones de accesibilidad (E82: 16, C7M). Incluso, algunos espacios considerados “accesibles” paradójicamente continúan obstaculizando la libertad de tránsito (Guzmán, 2015) de la persona con discapacidad (E46: 11, C9H: G9H). Dichas barreras se encuentran en los trayectos que la persona con discapacidad debe enfrentar para llegar al centro de estudios universitarios. A pesar de los

obstáculos, el estudiantado logra finalizar exitosamente su carrera académica (E1: 28, C1H).

De acuerdo con los textos discursivos, se identifica la existencia de barreras que continúan generando restricciones en la participación de la vida universitaria. Por ejemplo, la mujer del caso 1 menciona que existen algunos elementos de la infraestructura que limitan el libre acceso a ciertos sitios (E82: 11, C7M). Por consiguiente, la docente del caso 10 asegura que todavía no existen las condiciones óptimas de accesibilidad física (E16: 8, C10M: D10H).

En esta misma línea, se afirma que la universidad siempre ha enfrentado barreras a pesar de contar con espacios estéticamente bellos, los cuales limitan la movilización del estudiantado con discapacidad (E7: 37, C2M: D2M) y, por ende, violentan el derecho a la educación y a la libertad de tránsito dentro del campus universitario. No obstante, es justo reconocer el cumplimiento por parte de las universidades de algunas acciones demandadas en las políticas sociales relacionadas con la accesibilidad, que aparecen en la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Ley 7600) y en la Convención Internacional de los Derechos de la Persona con Discapacidad (Ley 8661).

Los textos discursivos indican que las barreras de accesibilidad física se convierten en desventaja y desigualdad debido también a que el estudiantado con discapacidad, se encuentra restringido para acceder de manera autónoma a sitios que son vitales para el desarrollo integral de las personas; por ejemplo, utilizar un baño o subir al automóvil (E81: 6, C8M: PA8H).

Dichas desigualdades se identifican en los criterios para la toma de decisiones administrativas de las instituciones de educación superior. Un ejemplo de ello es citado por la mujer del caso 6; ella cuestiona la gestión de la universidad en cuanto a la existencia de inversión económica para ciertas áreas y otras no, soslayando los derechos de la población estudiantil con discapacidad, por lo que se evidencia una vez más la constante sociohistórica de exclusión y segregación social de la ciudadanía vulnerabilizada (E76: 4, C6M).

Uno de los obstáculos que genera desventaja y desigualdad, destacado por los discursos interactuantes de la investigación, se refiere a la existencia de

gradas, desniveles y rampas diseñadas fuera de los criterios establecidos en las normas del diseño universal. Por ejemplo, la mujer del caso 6 refiere que dependía de una persona facilitadora para acceder a esos sitios comunes universitarios como baños, aulas y bibliotecas. Incluso, menciona el sentimiento generado por la cantidad de barreras que enfrentó en su trayectoria académica universitaria, como la frustración (E76:3, C6M). Asimismo, dichos obstáculos son reconocidos por los grupos de pares de la mujer del caso 6, quien agrega que las barreras se trasladan al transporte interno universitario, situación que no reconoce la igualdad de oportunidades para con el estudiantado con discapacidad (E52:18, C6M:G6M).

Los discursos analizados evidencian que las barreras arquitectónicas son reconocidas tanto por la persona con discapacidad como por la familia, el grupo de pares y docentes. La compañera del caso 10 menciona que la señalización no es accesible (E50:14, C10M: G10M). Además, el acceso a los espacios físicos no era considerado como factor relevante (E1: 15, C1H) para el desarrollo académico del estudiantado en situación de discapacidad.

De igual manera, la docente del caso 1 refiere que el uso de cierta rotulación representa una forma de discriminación (E3: 42, C1H: D1M). Por ejemplo, se hace la distinción por medio de las figuras estereotipadas de cada género en los baños, y, si es una persona con discapacidad, se presenta el símbolo internacional de la discapacidad, el cual también expresa características estigmatizadoras (silla de ruedas). Aunado a lo anterior, la madre del caso 2 menciona que las aceras son angostas y existen incumplimientos de las políticas sociales (E8: 39, C2M: PA2M).

En las barreras de accesibilidad física se revela la necesidad de inversión por parte de las universidades en el mejoramiento del espacio arquitectónico y en la adaptabilidad de los equipos (E16: 19, C10M: D10H), además de no tomar en cuenta la falta de recursos adaptados con que cuentan los profesores para ejercer su práctica docente (E6: 56, C2M: G2H).

También se menciona que las barreras podrían ser las que ocasionan la deserción universitaria, debido a que se convierten en un factor para que muchos estudiantes abandonen los procesos de formación académica (E6: 14, C2M: G2H). Dichas barreras también se encuentran en aquellos espacios en donde las

personas con discapacidad desarrollan las prácticas profesionales (E3: 16, C1H: D1M).

Ante estas circunstancias, nuevamente se presenta el protagonismo de las familias en el afán de minimizar los diferentes obstáculos presentados en las trayectorias académicas. Un ejemplo de ello es destacado por la mujer del caso 2 quien refiere que el padre le colocó un dispositivo para apoyarse en los espacios de recreo durante el periodo escolar (E5: 23, C2M).

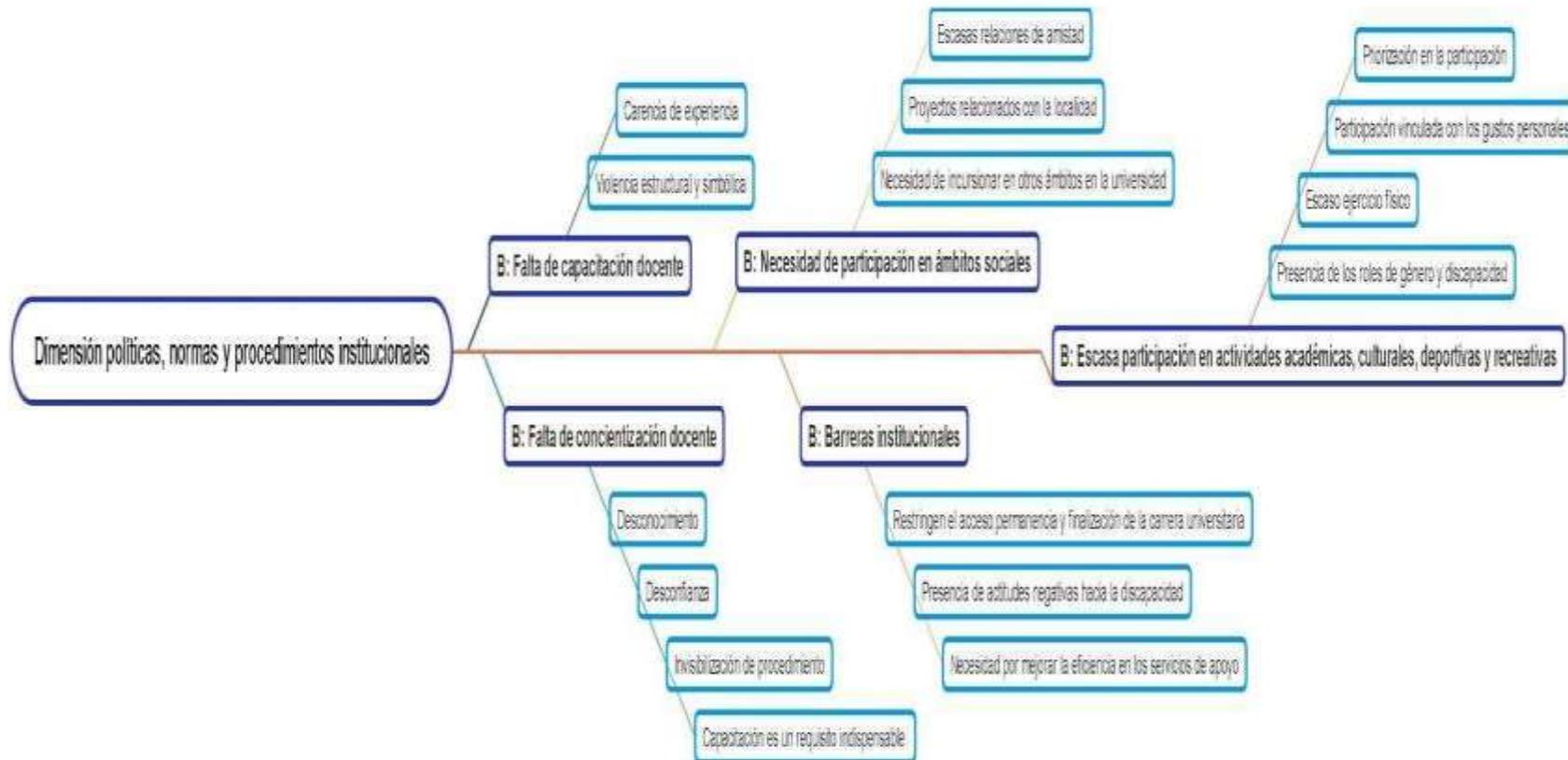
4.1.4.2.6 Centralización institucional en la accesibilidad física

El código centralización institucional en la accesibilidad física, se caracteriza por las demandas vinculadas con las políticas sociales de accesibilidad, que como eje prioritario, aparecen en la legislación costarricense. Los textos discursivos refieren que la ley 7600 es la que ha promovido los cambios obligatorios para que las universidades vayan mejorando la dimensionalidad de la accesibilidad (E6: 66, C2M: G2H).

4.1.4.3 Dimensión de políticas, normas y procedimientos institucionales

Esta dimensión se refiere a aquellas acciones que las instituciones universitarias ejecutan para garantizar el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad. No obstante, a la luz de los discursos interactuantes en la investigación, se nota que los códigos de mayor frecuencia están vinculados con las barreras que se generan en esta dimensión, como la falta de capacitación y concientización docente, la falta de participación de la persona con discapacidad en los diferentes ámbitos de la universidad y las barreras institucionales.

Figura 12. Dimensión política, normas y procedimientos: códigos y atributos



Fuente: elaboración propia.

Con el objetivo de deconstruir la tradición investigativa en el ámbito de la discapacidad, la que usualmente se centra más en las barreras que en los apoyos, se hará un recorrido por los comentarios ligados a los apoyos y a su contextualización, aunque para lograrlo se haya recurrido a los fragmentos discursivos que aluden a las barreras.

4.1.4.3.1 Reconocimiento de avance en accesibilidad, políticas y normas

El reconocimiento del avance en accesibilidad, políticas y normas cuenta con 10 citas asociadas, las cuales se caracterizan por **la información y solicitud de apoyo, cambios y avances, oportunidades de ingreso, reconocimiento ambivalente e implicación en doble vía**. Es de suma importancia mencionar que otro código íntimamente relacionado con este es el de **Accesibilidad universitaria**, el cual cuenta con 9 citas enraizadas debido a que el progreso en el ámbito de políticas en la comunidad universitaria permite mayor acceso y apertura al estudiantado con discapacidad.

En referencia al primer código, la característica inicial se refiere a que las universidades cuentan con servicios de apoyo, los cuales brindan información y asesoría para los procesos de matrícula y solicitud de los ajustes razonables necesarios para el desarrollo universitario (E60:12, C4H).

El segundo de ellos es caracterizado por exaltar el avance actual de las universidades. Por ejemplo, el uso de intérprete (E52:21, C6M:G6M), la inversión en mobiliario (E14:9, C6M:D6M) y la formación pedagógica, aunque tímida, para con el profesorado (E11:20, C9H:D9M). Sin embargo, se reconoce que el involucramiento del profesorado es deficiente a pesar de la existencia de diversas iniciativas (E6:50, C2M), tales como la creación de diferentes comisiones vinculadas con la perspectiva de la accesibilidad y discapacidad en la gestión universitaria (E11:13, C9H:D9M).

Las oportunidades de ingreso son la tercera característica que destacan los discursos como apoyos significativos para la permanencia en el contexto universitario. También, se evidencia la accesibilidad en los procesos para recibir los recursos requeridos de los servicios universitarios establecidos para la atención del estudiantado con discapacidad (E85:53, C7M). Esta situación se presenta por la implementación de las políticas sociales vinculadas con la

inclusión, accesibilidad y discapacidad (E9:20, C3H:D3M), las cuales marcan hitos históricos que iluminan el reconocimiento de los derechos, particularmente el derecho a la educación.

El cuarto atributo es el conocimiento ambivalente en los avances, debido a que existen posicionamientos políticos que buscan brindar oportunidades en igualdad de oportunidades. Sin embargo, aún existen resistencias del cuerpo docente quizás por la falta de capacitación en apoyos para el desarrollo de sus prácticas docentes, como lo cita el compañero del caso 2, quien al mismo tiempo se desempeña como profesor universitario (E6:13, C2M:G2H).

Un quinto atributo de este código es el que se refiere a una implicación en doble vía, el cual consiste en que el estudiantado recibe apoyo de los servicios universitarios para la permanencia en los procesos académicos mediante la complicidad de sus grupos de pares, los cuales ofrecen los ajustes necesarios a sus colegas con discapacidad (E85:35, C7M).

4.1.4.3.2 Falta de capacitación docente

En la dimensión de políticas, normas y procedimientos, sobresale uno de los códigos de mayor densidad con 75 citas enraizadas, las cuales se encuentran relacionadas con la **carencia de experiencia**, y por ende, **el desconocimiento, la violencia simbólica, las resistencias** ocasionadas por el **desinterés docente e institucional, la segregación y exclusión social**.

La carencia de experiencia se observa en la insensibilidad enfrentada por la mujer del caso 7 (E84:46, C7M), el desconocimiento que es reflejado en la inaccesibilidad para brindar materiales de apoyo (E82:30, C7M), convirtiéndose en un acto discriminatorio que se pone de manifiesto en la sobrespecificidad (Jiménez, 2008), situación que se refleja también en lo expresado por la mujer del caso 10 cuando le ofrecen recursos indiscriminados para su desempeño en la universidad (E80:14, C10M).

Los argumentos evidencian que la falta de capacitación se refleja en la carencia de herramientas (E76:11, C6M) por parte del profesorado y en la falta del conocimiento (E60:33, C4H) necesario para implementar ajustes razonables, según lo requerido por las personas con ciertas discapacidades de forma permanente.

La carencia de experiencia, la insensibilidad y el desinterés docente en la falta de capacitación, generan violencia simbólica (Bourdieu, 1994, Ocampo, 2013; Hernández, B, 2013), la cual es categoría emergente en la investigación. Dicho tipo de violencia se refleja en los comentarios del profesorado vinculados a la mujer del caso 10 en el momento de cuestionarle su elección de carrera (E80:11, C10M), manifestarle que la carrera elegida tenía cierto estatus que no congeniaba con su discapacidad (E24:23, C5H:G5M); cuestionando incluso la capacidad intelectual de la estudiante (E5:32, C2M). Un acontecimiento semejante le sucedió a la mujer del caso 6, donde la docente le exigía de más por su situación de discapacidad (E76:6, C6M).

Aunado a lo anterior, se observa una **resistencia** por parte del profesorado para brindar materiales accesibles al estudiantado con discapacidad (E59:13, C5H), de manera que el avance tecnológico que permite contar con distintos tipos de ayudas técnicas, es limitado y depende del tipo de situación de discapacidad del estudiantado (E55:27, C3H). Además, se evidencia una falta de insumos y estrategias pedagógicas inclusivas que promuevan el desarrollo académico de los y las estudiantes (E42:12, C4H:G4M). El hombre del caso 3 menciona que la resistencia y el poco acceso a materiales de apoyo restringe y condiciona a estudiantes con discapacidad impulsándolos a desistir de sus carreras (E55:10, C3H).

Es importante mencionar que las estrategias didácticas promueven el desarrollo de actividades académicas para una construcción apropiada de los conocimientos. Sin embargo, la resistencia y la falta de insumos generan ambientes excluyentes debido a la poca adaptabilidad para personas con diversidades funcionales (E45:7, C5H:G5H) y que además, puede relacionarse con una exclusión por discapacidad e incluso por género (E16:8, C10M:D10H), lo que pone en total evidencia el poco interés por parte de las instancias competentes en materia de accesibilidad en todas las esferas; sin importar su situación socioeconómica y de discapacidad (E14:8, C6M:D6H).

Otro de los argumentos devenidos de los fragmentos discursivos y relacionado con este código, es el desinterés institucional y la implicación que conlleva. El profesorado interactuante en esta indagación, menciona que existe

una carencia de insumos como cursos o talleres especializados (E14:6, C6M:D6H) que promuevan la implementación de metodologías pedagógicas en beneficio del estudiantado con discapacidad (E12:6, C4H:D4M), así como del acompañamiento a esta población en su trayectoria académica (E12:7, C11M:D11M), estrategias necesarias no solo para cumplir con un requisito parte de un estatuto o marco legal (E11:12, C9H:D9M), sino también para la garantía del derecho a la educación.

Asimismo, existe poco interés por la autogestión docente vinculada con temas de discapacidad (E11:9, C9H:D9M), lo que evidencia que las instancias universitarias no ofertan la capacitación docente ni los espacios de desarrollo necesarios para la apropiada implementación de estrategias incluyentes (E8:62, C2M:PA2M). Un ejemplo de ello lo menciona la docente del caso 3, quien refiere que solo en su maestría recibió un poco de información en materia de discapacidad, pero nada específico (E9:8, C3H:D3M). Incluso, el compañero de la mujer del caso 2, menciona que es importante contar con cursos optativos que permitan una debida concientización de toda la población estudiantil en general (E6:65, C2M:G2H).

4.1.4.3.3 Falta de concientización docente

Otro de los códigos de mayor densidad, emergentes de los fragmentos discursivos, refiere a la falta de concientización docente con 69 citas asociadas; las cuales se relacionan con el **desconocimiento, la desconfianza, invisibilización de procedimientos, la capacitación requisito indispensable, la falta de capacitación incide en la dinámica institucional y resistencia, carencia de concientización incide en los apoyos, falta de concientización motivo de deserción y la invisibilización de la importancia de la concientización.**

En primer lugar, el **desconocimiento** de los fundamentos metodológicos surge como agente limitante en los contenidos relacionados con los cursos en materia de discapacidad (E2:34, C1H:G1M). De igual manera, la compañera del caso 5 menciona que la mayoría del profesorado asume que todas las estudiantes poseen los mismos recursos para trabajar en espacios virtuales (E24: 26, C5H:G5M), situación que invisibiliza las necesidades específicas de ciertas personas

con discapacidad. Además, el factor desconocimiento implica la sorpresa entre el profesorado al recibir estudiantes con discapacidad dentro de sus espacios áulicos (E50: 14, C10M: G10M), lo cual implica desconfiar de las capacidades propias y del estudiantado.

Otro aspecto importante presente en este código, es la **desconfianza**. Al respecto, la mujer del caso 2 refiere que tuvo profesores que desconfiaban de su capacidad intelectual (E5: 82, C2M) y de las competencias requeridas en la carrera, promoviendo estereotipos relacionados con que el estudiante en situación de discapacidad está siempre obligado a convencer al profesorado de que sí tiene capacidad académica como para seguir una carrera universitaria (E7: 28, C2M: D2M).

Aunado a lo anterior, la **invisibilización de procedimientos** representa una constante problemática en la concientización docente a causa del incumplimiento de los protocolos establecidos por las instancias encargadas, situación que condiciona el desarrollo de la temática de discapacidad en todas las áreas universitarias (E7: 39, C2M: D2M).

Asimismo, la **capacitación es un requisito indispensable** para la formulación e implementación de estrategias y metodologías que promuevan el acceso a toda la población estudiantil. Incluso, la docente del caso 2 menciona que la dotación docente debería ser considerada en la contratación (E7: 48, C2M: D2M), en virtud de la inclusión y la diversidad estratégica que englobe al estudiantado, de forma que les permita el desarrollo de criterios y habilidades (E45: 25, C5H: PA5H).

Siguiendo las líneas discursivas, **la falta de capacitación incide directamente en la dinámica institucional** de forma negativa e impacta la formulación de los procedimientos. Las diversas situaciones vividas por las personas de apoyo, evidencian las realidades contextuales que muchos padres y madres de familia enfrentan en los primeros años educativos de la persona con discapacidad (E8:15, C2M:PA2M); y que se requiere de un sistema educativo que garantice el derecho a la educación (E28:5, C9H:PA9M), desde el ámbito docente hasta el administrativo (E8: 16, C2M:PA2M).

Es de suma importancia mencionar que las resistencias derivadas del cuerpo docente y administrativo, refleja la **carencia de concientización que incide en los ajustes razonables**. Al respecto, la persona de apoyo del caso 9 menciona que el profesorado no aplicaba las evaluaciones de la misma forma que a las personas sin condiciones de discapacidad (E28:10, C9H: PA9M), además de no proveer los recursos académicos de forma accesible (E42:12, C4H:G4M), incluso no se toman en cuenta las necesidades específicas del estudiantado (E45: 24, C5H: G5H), lo que repercute en indisposición, malestar generalizado y una posible deserción.

Por otra parte, la **falta de concientización** repercute negativamente en la persona con discapacidad debido a la poca accesibilidad, situación que genera la deserción (E55: 10, C3H) a consecuencia de los criterios herméticos y desinteresados por parte del profesorado. De esta forma, se legitiman los prejuicios docentes, se establecen concepciones alrededor de las carreras universitarias (E55: 27, C3H) y se **invisibiliza la importancia de concientizar** al profesorado como herramienta que asegure el derecho a la educación de calidad en los sistemas académicos.

4.1.4.3.4 Necesidad de participación en ámbitos sociales

En relación con la necesidad de participación en ámbitos sociales, la cual cuenta con 34 códigos asociados, esta se caracteriza por las **escasas relaciones de amistad**. El estudiantado menciona que no mantiene vínculos con sus grupos de pares ni participa en actividades extracurriculares. Sin embargo, el contacto es desarrollado a través de WhatsApp (E:60:39, C4H). Además, otro atributo de este código es el vinculado con **proyectos relacionados con la localidad**. La participación se presenta en grupos de carácter religioso (E60:21, C4H), involucramiento en gobiernos locales, específicamente con aquellos programas que visualizan la accesibilidad en la comunidad (E8:38, C2M:PA2M).

Asimismo, este código tiene atributos relacionados con la **necesidad de incursionar en otros ámbitos de la universidad**. Por ejemplo en el área de la investigación (E16: 16, C10M) mediante la participación y aporte que el estudiantado con discapacidad pueda ofrecer (E7:65, C2M), y en el espacio político en donde la lucha por el reconocimiento de sus derechos en la universidad se

organiza como colectivo universitario (E7:80, C2M:D2M). Además, la docente del caso 2 menciona la importancia de desarrollar líneas investigativas para garantizar prácticas docentes de calidad, particularmente en los procesos evaluativos (E7:75. C2M:D2M).

4.1.4.3.5 Barreras institucionales

Las barreras institucionales cuentan con 30 citas asociadas, cuyos ejes principales se extienden a **las acciones institucionales que restringen el acceso, permanencia y finalización de la carrera universitaria, la presencia de actitudes hacia la discapacidad y la necesidad por mejorar la eficiencia en los servicios de apoyo.**

La primera se refleja en el discurso de la persona del caso 4, quien enfatiza su limitación de ingreso a una institución de educación superior porque no le brindaron la beca, factor importante para su **permanencia** dentro de la universidad, a pesar de que esta última presentaba las condiciones de accesibilidad que respondían ante su situación (E60:8, C4H). En esta misma línea, sobresale la **presencia de actitudes negativas hacia la discapacidad**. Por ejemplo, manifestaciones explícitas por parte de la administración, como lo refiere la familiar del caso 2 (E8:35, C2M:PA2M).

También se observa en la cita (E8:34, C2M:PA2M) que a la estudiante no la querían aceptar en la institución de secundaria ubicada en su localidad. Incluso, tales actitudes se reflejaron en manifestaciones de discriminación, como bien lo evidencia el caso 2, cuando el director del colegio ni siquiera demostró la actitud de trasladar a la persona con discapacidad a su respectivo grupo el primer día de clases (E5:30, C2M).

La discriminación en los contextos educativos presenta características de la violencia simbólica. Por ejemplo, la madre del caso 1 manifiesta que en la institución educativa se rechazó a su hijo con discapacidad por “no contar con el personal adecuado” y su hijo debió irse de la escuela (E4:29, C1H:PA1M), o que la institución carecía de capacidad para brindar los apoyos necesarios al estudiantado con discapacidad (E4:17, C1H:PA1M).

El tercer atributo que configura las barreras institucionales, está vinculado con la **necesidad de mejorar los servicios de apoyo**, los participantes

reconocen la existencia y su labor, pero se observa la necesidad de la actualización de estos (E7:46, C2M:D2M). Además, otro dato referente a lo anterior es cuando se menciona que las políticas sociales han promovido la eficiencia y obligatoriedad de estos servicios, pero se omite la necesidad de recursos económicos para su desarrollo (E7:39, C2M:D2M).

4.1.4.3.6 Escasa participación en actividades académicas, culturales, deportivas y recreativas

Este código cuenta con 19 citas asociadas, las cuales se caracterizan por **priorización en la participación, participación vinculada con los gustos personales, escaso ejercicio físico, presencia de los roles de género y discapacidad.**

Se evidencia que las personas con discapacidad **priorizan aquellos espacios de participación**, por ejemplo en actividades académicas como congresos (E85:67, C7M). Además, se enfatiza en que existe una limitación del tiempo y escaso apoyo (E5:73, C2M) para involucrarse en las diversas actividades universitarias (E55:19, C3H).

Sin embargo, sobresale la segunda característica, la cual se refiere a la **participación vinculada con los gustos personales**, donde la comunidad universitaria desarrollaba actividades que no respondían a los intereses del estudiantado, particularmente en el caso 7 (E82:3, C7M).

La tercera característica de la escasa participación consiste en que el estudiantado **practicaba poco ejercicio físico** (E55:18, C3H) y cuando realizaba algún tipo de deporte, era de carácter adaptado. Sin embargo, se puede inferir de acuerdo con el discurso del caso 1, alguna forma de estereotipo referente a la naturaleza de los deportes que responden a las necesidades de la población con discapacidad (E1:66, C1H).

Un atributo de la escasa participación es la **presencia de los roles de género o de discapacidad**, por ejemplo, la docente del caso 3 menciona que identificó mayor participación en los estudiantes que en las mujeres (E9:19, C3H:D3M). Además, la estudiante del caso 2, enfatiza que no se involucraba en actividades desarrolladas por su grupo de pares (E5:74, C2M) porque inmediatamente estos daban por sentado que no participaba por la situación de discapacidad (E5:76, C2M).

4.1.4.3.7 Barreras de accesibilidad en actividades académicas, culturales y deportivas

Las barreras de accesibilidad en actividades académicas, culturales y deportivas con 9 citas asociadas, las cuales enfatizan en la **carencia de espacios, barreras de acceso y desconocimiento docente en actividades culturales**. Por ejemplo la persona del caso 4 (E60:31, C4H) menciona que no ha encontrado sitios donde se interesen por sus necesidades de participación, también refiere que propuso una actividad cultural con el objetivo de que esta fuera accesible, no obstante, no se concretizó. Así mismo se reconoce que algunas actividades interuniversitarias se implementaban en espacios no accesibles (E52:19, C6M:G6M) o no se contaba con los apoyos necesarios para que la población estudiantil con discapacidad participara (E16:29, C10M:D10H). Inclusive los espacios no eran accesibles para el estudiantado con discapacidad (E2:25, C1H:G1M).

Las barreras de accesibilidad en actividades académicas, culturales y deportivas también están vinculadas con el desconocimiento por parte del profesorado, debido a que refieren que no existen actividades específicas para la persona con discapacidad, ni han visualizado promoción de actividades de dicha naturaleza para que la población estudiantil con discapacidad participe (E9:13, C3H:D3M). En esta misma línea, el cuerpo docente dice desconocer si las personas con discapacidad participan o no de las actividades propias de la cotidianidad universitaria (E10:14, C10H:D10H).

Por lo tanto, se puede visualizar un posible desinterés el estudiantado en situación de discapacidad por participar en las diferentes actividades interuniversitarias; sin embargo, se debe profundizar en los motivos de la no participación de las personas con discapacidad en los espacios recreativos y/o culturales.

4.1.4.3.8 Falta de capacitación institucional

Otro código de gran relevancia para esta dimensión es el que se refiere a la falta de capacitación institucional, el cual cuenta con 15 citas enraizadas, cuyas características son el **desinterés y desconocimiento y desinterés por la perspectiva de discapacidad**.

Se evidencia que en el plan de estudios de las carreras no se incluye la perspectiva de la discapacidad desde la oficialidad; no obstante, existen docentes que por intereses personales, podrían incorporar dicha óptica en ciertos cursos vinculados con la realidad de la discapacidad (E76:11, C6M). Además, los textos discursivos mencionan que cuando se integra este enfoque podría ser de manera descontextualizada o parcializada, invisibilizando la necesidad de la transversalidad del tema de la discapacidad en el quehacer universitario (E11:11, C9H:D9M).

De igual manera, existen posicionamientos políticos que no garantizan el derecho a la educación superior debido a que, si bien es cierto se presentan barreras para que la población estudiantil con discapacidad acceda a los primeros ciclos formativos de una educación formal, dichos obstáculos incrementan al momento de ingresar a la universidad (E6:12, C2M:G2H), ocasionando lo que Rodríguez y Cano (2015) denominan efecto embudo.

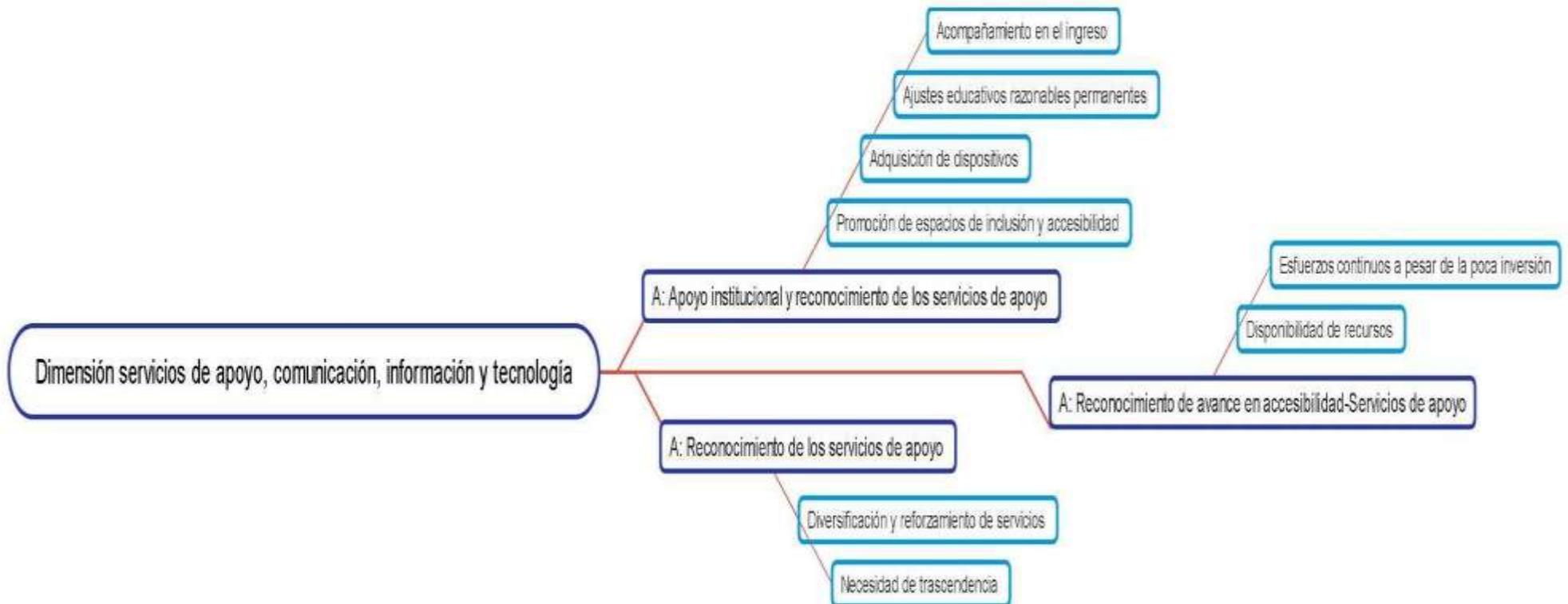
4.1.4.3.9 Falta de formación docente en pedagogía universitaria

En esta dimensión se reitera la falta de formación docente en la pedagogía universitaria con 11 citas enraizadas, cuyas características son **la formación específica** (E59:14, C5H), **interés docente por apoyar** (E24:3, C5H:G5M), **la búsqueda de estrategias didácticas inclusivas** (E24:22, C5H:G5H) **y flexibles** (E7:63, C2M:D2M), **y trascender el conocimiento académico-profesional adquirido** (E7:64, C2M:D2M). Cabe mencionar que este código se refiere a la importancia de la formación docente en pedagogía universitaria para el desarrollo de aprendizajes en la diversidad del estudiantado, y no necesariamente para enfocarse en brindar apoyos educativos centralizados en la discapacidad.

4.1.4.4 Dimensión de servicios de apoyo, comunicación, información y tecnología

Esta dimensión se caracteriza por los servicios universitarios que reconocen la accesibilidad en todas las áreas sustantivas de la universidad, además facilita apoyos tecnológicos que el estudiantado en situación de discapacidad requiere para su desarrollo en el contexto de la educación superior.

. Figura 13. Dimensión servicios de apoyo, comunicación, información y tecnología: códigos y atributos



Fuente: elaboración propia.

4.1.4.4.1 Apoyo institucional y reconocimiento de los servicios de apoyo

En esta dimensión el código de mayor relevancia es el apoyo institucional con 33 citas asociadas, seguido por el reconocimiento de los servicios de apoyo con 12 fragmentos discursivos enraizados. El primero se encuentra vinculado con el **acompañamiento en el ingreso** (E60:12, C4H), la **coordinación e implementación de los ajustes educativos razonables permanentes** (E59:13, C5H), la **adquisición de dispositivos** (E7:51, C2M:D2M), facilitación de personas de apoyo para el desarrollo de diversos procesos formativos (E6:62, C2M:G2H) generadores de autonomía e independencia del estudiantado con discapacidad (E6:30, C2M:G2H).

De igual manera, la implicación de los servicios de apoyo con el estudiantado se presenta mediante el acompañamiento durante todos los procesos de la vida universitaria (E29:15, C4H:PA4M). Unido con lo anterior, se reconoce que la universidad se encuentra propiciando y promoviendo **espacios de inclusión y accesibilidad** en los diferentes niveles de la gestión administrativa (E6:68, C2M:G2H).

Por consiguiente, referir el apoyo universitario es también brindar oportunidades al estudiantado en la misma institución (E55:10, C3H) y entre estos son de vital importancia los recursos económicos como la beca (E31:11, C6M:PA6H).

La segunda característica que compone la dimensión de servicios de apoyo consiste en el reconocimiento de esta unidad operativa con 12 citas enraizadas, las cuales tienen como ejes fundamentales la **diversificación de servicios** (E36:18, C3H), el **reforzamiento de estos** (E9:10, C3H:D3M, E7:46, C2M:D2M) y la **necesidad de trascendencia** (E3:60, C1H:D1M).

4.1.4.4.2 Reconocimiento de avance en accesibilidad-Servicios de apoyo

Los fragmentos discursivos continúan reconociendo el avance de la accesibilidad en los servicios de apoyo con 9 citas enraizadas, las cuales están configuradas por los **continuos esfuerzos** (E16:19, C10M:D10H) de estos entes para brindar los ajustes educativos razonables; sin embargo, aún continúa la poca inversión para dichas unidades operativas (E14:10, C6M:D6H) a pesar del trabajo ejecutado con la **disponibilidad de recursos** obtenidos (E16:14, C10M:D10H).

La **importancia de los servicios de apoyo** universitarios se observa en la complementariedad de ajustes desarrollados por otras unidades que brindan servicios para facilitar los procesos académicos universitarios, como son los programas de accesibilidad en la comunicación e información ejecutados por las bibliotecas (E10:11, C5H:D5H), o las distintas acciones que se realizan en las áreas administrativas de las universidades E6:48, C2M:G2H). Además de la innovación y diversidad de subservicios como las personas tutoras (E10:10, C5H:D5H)

4.1.5 Categoría teórica 5: Dinámica de grupo de pares

Esta categoría se refiere a las dinámicas (compañerismo, solidaridad, apoyo y reconocimiento) entre semejantes, que se desarrollan durante las diversas trayectorias académicas y contribuyen con la generación de las experiencias de éxito académico, como se expresa en la siguiente figura:

Figura 14. *Dinámica de grupo de pares*



Fuente: elaboración propia.

4.1.5.1 Concientización de grupo de pares

El código con mayor número de citas asociadas en esta categoría es la concientización de grupo de pares con 51 fragmentos discursivos, caracterizados por el **apoyo permanente entre colegas, la identificación y cohesión de grupo de pares, la participación en actividades académicas, aprendizaje del grupo de pares y la percepción del grupo de pares.**

El **apoyo permanente** se refleja en la totalidad de la vivencia universitaria. Por ejemplo la familiar de la mujer del caso 8 menciona que siempre sus colegas estuvieron presentes para brindar los ajustes que su hija requería (E81:12, C8M:PA8H). Además, hubo un constante involucramiento de los y las compañeras del estudiantado con discapacidad, para que este participara en las dinámicas del aula (E81:5, C5M:PA5H) y para atender las necesidades particulares surgidas de su situación de discapacidad (E59:41, C5H) a lo interno del grupo (E45:8, C5H).

Otro atributo de la presente dimensión se refiere a **la identificación y cohesión del grupo de pares**, donde estos pares comparten la cotidianidad universitaria (E80:17, C10M), se reconocen entre sí las características comunes (E36:8, C3H:G3H) y conforman grupos de socialización con los que se acompañan durante todo el proceso de la carrera universitaria (E36:5, C3H:G3H).

En esta misma línea, **la participación en actividades académicas** se presenta mediante la realización de trabajos finales de graduación, donde los grupos de pares se adaptan a las necesidades de sus colegas en situación de discapacidad (E76:14, C6M) y escogen a sus compañeros y compañeras para que realicen actividades representativas con el resto del grupo (E67:18, C8M).

Otro atributo que sobresale en este código es **el aprendizaje obtenido por el grupo de pares**. Los colegas reconocen que haber compartido la vida universitaria con PCD ha contribuido al desarrollo personal y profesional, debido a que aprendieron a tener una mirada más inclusiva y visualizan ahora necesidades nunca observadas (E67:16, C8M).

El aprendizaje citado en la argumentación anterior se encuentra relacionado con la cotidianidad de la discapacidad. Por ejemplo, el caso 4 menciona que sus compañeros y compañeras aprendieron gradualmente a

reconocerlo como persona y parte integral de la dinámica grupal en el contexto universitario (E60:34, C4H).

Asimismo, junto al aprendizaje con las personas con discapacidad, se reconoce que sus colegas en dicha situación han contribuido a concientizar tanto al resto del grupo como a la población universitaria (E49:9, C8M). Ante este reconocimiento, el grupo de pares menciona que el aprendizaje más significativo es comprender que no es necesario realizar diferencias entre personas con o sin discapacidad, sino simplemente centralizarse en la condición de persona y en sus capacidades como con cualquier otra persona (E42:13, C4H:G4M).

Además, se reconoce el apoyo incondicional que siempre brinda el estudiantado con discapacidad a su grupo de pares. Por ejemplo, el caso 4 refiere que su colega siempre le está facilitando información o ha aclarado interrogantes generados en las asignaciones (E42:6, C4H:G4M).

4.1.5.2 Colaboración entre grupo de pares y trabajo en equipo

El código de colaboración entre grupos de pares y trabajo en equipo cuenta 40 citas asociadas, las cuales se refieren al reconocimiento constante de **trabajo en equipo** que se desarrolla en las diferentes dinámicas (E60:37, C4H), el aprovechamiento de habilidades y actitudes de la persona con discapacidad, hecho que contribuye a la retroalimentación y al desarrollo de actividades académicas con excelencia (E45:6, C5H:G5H).

Asimismo, de acuerdo con los fragmentos discursivos, emergieron atributos semejantes al código anterior, como el **aprendizaje del grupo de la persona con discapacidad** (E84:54, C7M), la excelencia de la persona con discapacidad tanto de la perspectiva personal como académica (E82:15, C7M), la actitud de colaboración (E45:11, C5H:G5H), la necesidad del estudiantado con discapacidad para compartir, socializar y realizar cohesión de grupo (E42:8, C4H:G4M) y las relaciones positivas (E24:28, C5H:G5M).

De igual manera, el apoyo del grupo de pares contribuye a sobrellevar las actividades académicas que representan alguna dificultad para las personas con discapacidad y que no es ajustada por los profesores (E6:25, C2M,G2H).

En esta línea, se continúan observando los vínculos entre grupos de pares, los cuales se mantienen durante el tiempo a través de comunicaciones virtuales y chats en ciertas aplicaciones (E67:20, C8M).

En todos los atributos citados anteriormente, los y las colegas están pendientes de las diversas necesidades (E59:41, C5H) y ajustes razonables que deben ejecutarse para desarrollar espacios grupales inclusivos y de formas accesibles (E2:13, C1H:G1M).

4.1.5.3 Relaciones de amistad entre grupo de pares

El código de relaciones de amistad entre el grupo de pares, con 32 fragmentos asociados, también se encuentra vinculado con otros códigos citados anteriormente. Se retoman características semejantes como la **valoración de la amistad por parte de la persona con discapacidad** (E80:17, C10M), duración de las relaciones de amistad (E55:36, C3H; E36:10, C3H:G3H), la **sobredimensionalidad de la discapacidad** en la socialización cotidiana donde existen colegas que sobrevaloran la discapacidad y la observan como un hecho extraordinario y este se vuelve un ejemplo a seguir (E52:19, C6M:G6M; E46:4, C9H:G9H), reproduciendo algunos estereotipos de la discapacidad, los cuales se puede inferir que llegan a condicionar los vínculos de amistad.

También se encuentra la visualización de la discapacidad, que es una característica permanente en los tres códigos analizados hasta el momento y la trascendencia de amistad (E2:15, C1H:G1M).

4.1.5.4 Compañerismo

Otro código que configura la categoría teórica de dinámica entre grupo de pares es el compañerismo, con 32 fragmentos discursivos asociados. Este se caracteriza por el **apoyo del grupo de pares** hacia sus colegas con alguna situación de discapacidad, en las acciones académicas como la lectura de instrucciones o prácticas, descripción de videos y de funcionar como guía vidente (E60:38, C4H), así como tomarlos en cuenta en diferentes actividades intra y extracurriculares (E8:63, C2M:PA2M).

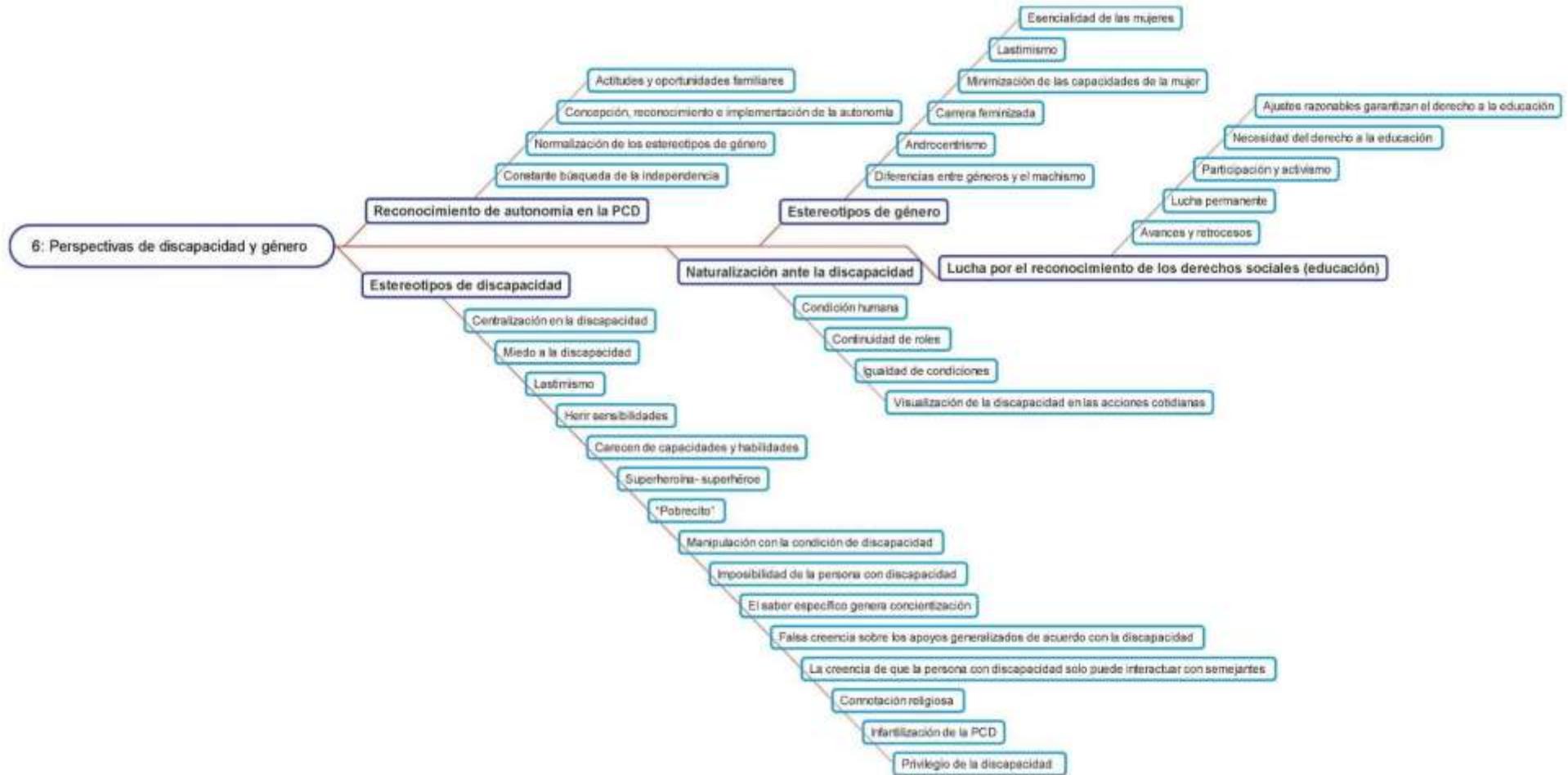
Se destaca la **solidaridad** (E7:65, C2M:G2M) entre grupo, la identificación de algunas necesidades de los procesos académicos con el objetivo de comprender (E6:28, C2M:G2H) y seguir apoyando, así como el desarrollo de

estrategias ejecutadas por el estudiantado con discapacidad (E59:11, C5H) para recibir el apoyo en los momentos requeridos dentro de las dinámicas del aula, cuyo resultado es una **actitud de acogida** (E45:9, C5H:G5H) y **naturalización** (E36:9, C3H:G3H) de las situaciones de discapacidad.

4.1.6 Categoría teórica 6: Perspectivas de discapacidad y género

De acuerdo con los textos discursivos, esta categoría se define desde las características presentes en aquellos enfoques teóricos que dejan ver cómo fluctúan los estereotipos sobre discapacidad y género, según sea el paradigma desde el que se enuncian, el reconocimiento de los derechos sociales y la naturalización de la discapacidad, entre otros. A propósito, se recomienda ver la siguiente figura:

Figura 15. *Perspectivas de discapacidad y género*



Fuente: elaboración propia.

4.1.6.1 Reconocimiento de autonomía en la PCD

El reconocimiento de la autonomía de la persona con discapacidad es el código de mayor frecuencia de la presente categoría teórica, se configura por 110 citas asociadas, las cuales se caracterizan por **actitudes y oportunidades familiares, la concepción de la autonomía desde las diferentes modalidades, a partir de la normalización de los estereotipos de género, relacionada con los proyectos personales, posicionamiento claro, lucha por el reconocimiento de la autonomía, búsqueda de la independencia, autonomía vinculada con estereotipos de la discapacidad por parte de otras personas y desarrollo de estrategias autónomas.**

Las **actitudes y oportunidades familiares** se encuentran vinculadas con el apoyo familiar permanente en respaldar las decisiones de la persona con discapacidad (E85:91, C7M), así como la enseñanza y fomento de la independencia sin importar la situación en la cual se desarrollan las mujeres (E85:88, C7M).

La familia es reconocida como aquel ente clave que contribuye al éxito académico de la persona con discapacidad, hecho que es reconocido tanto por el grupo de pares (E50:15, C10M:G10M) como por el personal docente universitario (E12:19, C4H:D4M). Además, este grupo primario tiene claridad en los límites para el desarrollo de actitudes autónomas, como bien lo cita la madre del caso 9 (E28:17, C9H:PA9M) y es reconocido por el profesorado (E12:21, C4H:D4M).

El respaldo a las decisiones y la construcción de las actitudes autónomas se reflejan en los distintos ámbitos de la vida cotidiana. Por ejemplo, en la madre del caso 2 se observa que ella le enseñó que su condición era parte de su naturaleza humana (E8:31, C2M:PA2M). De igual manera sucede con la progenitora del caso 1, quien afirma que si desean alcanzar cierto objetivo tienen que esforzarse y desarrollar estrategias para lograrlo (E4:46, C1H:PA1M). Además, la autonomía se visualiza en la ejecución de los **proyectos personales**, los cuales están mediatizados por un fin último que es la independencia (E5:65, C2M).

A partir de los discursos interactuantes se percibe una concepción de **autonomía desde diferentes modalidades**. En primer lugar, esta es

comprendida como una acción natural (E85:8, C7M), la cual se encuentra limitada por un contexto inaccesible, carente de oportunidades para el desarrollo óptimo de las poblaciones en situación de discapacidad. No obstante, a pesar de dichas carencias, el estudiantado continúa fortaleciéndose y luchando por el reconocimiento de su autonomía personal (E81:6, C8M:PA8M).

En un segundo momento, el ejercicio de la autonomía se encuentra proyectado en las diversas trayectorias académicas (E9:18, C3H:D3M), acontecimiento reconocido por los docentes y familiares (E4:41, C1H:PA1M). Incluso este principio trasciende al simple hecho de reconocer a la autonomía como un derecho, el cual debe operacionalizarse mediante la figura del asistente personal o persona facilitadora (Ramírez, 2012) (E8:71, C2M:PA2M). Apoyo que genera autonomía e independencia (E5:108, C2M) en los distintos contextos universitarios.

El principio de la autonomía es conceptualizado bajo la **normalización de los estereotipos de género**; por ejemplo la madre del caso 2 se refiere al desarrollo autónomo mediante las actividades domésticas, las cuales son socialmente establecidas para las mujeres sin importar su situación de discapacidad (E8:70, C2M:PA2M). Es de suma importancia citar que dicha normalización de estereotipos vinculados con la autonomía también se presenta en el caso 5 cuando expresa que realiza tareas hogareñas, particularmente vinculadas con las propias necesidades de su existencia (E59:27, C5H), no tanto con acciones relacionadas a la atención de otros, como sí sucede con la chica del caso 2.

Dentro del código de reconocimiento de autonomía personal, se evidencia un **posicionamiento claro** del estudiantado que ejerce ese derecho. Por ejemplo, aunque el contexto familiar tienda a desarrollar ciertas actitudes sobreprotectoras, la determinación (Heredia, 2015; Soler, Teixeira y Jaime, 2015) (E5:103, C2M) y decisión protagonizan la vida de las mujeres con discapacidad (E76:26, C6M), situación que implica asumir riesgos y el control (Gómez, 2016 y Vidal, 2003) de sus propias experiencias de vida (E1:52, C1H).

En este mismo código, se observa una **constante búsqueda de la independencia**; sin embargo, el estudiantado menciona que realiza o desarrolla su cotidianidad de forma independiente y cuando requiere de algún apoyo lo busca

(E55:22, C3H). Esta situación describe una perspectiva de naturalización (E55:14, C3H).

En esta misma línea, se presenta la **autonomía vinculada con los estereotipos de la discapacidad** por parte de otras personas, por ejemplo se vincula este principio con las capacidades del estudiantado. Lo que evidencia la existencia de un estereotipo como la sobre dimensionalidad de la discapacidad (E29:18, C4H:PA4M). De igual manera, la compañera del caso 9 refuerza dicho juicio de valor afirmando que su colega con discapacidad se desenvuelve igual que cualquier otro compañero sin discapacidad (E46:4, C9H:G9H).

A pesar de que la persona con discapacidad se encuentra constantemente demostrando su independencia y autonomía, se evidencia la presencia permanente de ideas estereotipadas que restringen este derecho por parte de las personas que rodean al estudiantado con discapacidad (E29:2, C4H:PA4M).

Los fragmentos discursivos también demuestran que, particularmente las mujeres, desarrollan **estrategias para la implementación de la autonomía**, acontecimiento reconocido por el grupo de pares (E6:30, C2M:G2H). Estas acciones al mismo tiempo se convierten en maneras de sobrevivir y alcanzar las metas establecidas por las estudiantes (E5:63, C2M).

4.1.6.2 Estereotipos de discapacidad

En la presente categoría teórica se encuentra el código estereotipos de la discapacidad con una densidad de 89 citas asociadas. Con el objetivo de contar con una comprensión amplia en esta temática, se procedió a conceptualizar los diferentes juicios de valor a partir de los fragmentos discursivos interactuantes en la investigación.

El primer estereotipo identificado se refiere a la **centralización en la discapacidad**, el cual se define como aquellos méritos asignados socialmente a las personas por su situación de discapacidad. Un ejemplo de ello es lo que cita la mujer del caso 7 donde el contexto que le rodea reconoce con mayor ímpetu todas las acciones cotidianas que ella realiza como mujer con discapacidad (E85:77, C7M).

De igual manera, la historia se repite cuando el compañero del caso 9 resalta las distintas tareas que sus colegas con discapacidad, a pesar de su situación, se desarrollan como cualquier persona sin discapacidad (E46:13, C9H:G9H). Por lo tanto, las personas continúan reproduciendo dicho estereotipo por el simple hecho de mantenerse en una sola óptica, es decir, enfocándose en la discapacidad y no en el contexto (E84:20, C7M:D7H).

El segundo estereotipo referido por los textos interactuantes es el **miedo a la discapacidad**, por ejemplo el caso 7 menciona que algunos docentes no se acercaron a ella para preguntarle sobre los ajustes educativos necesarios para su desarrollo académico universitario (E85:12, C7M).

El “**latinismo**” es el tercer estereotipo identificado, el cual se construye a través de los procesos de socialización engendrados en los diferentes ciclos históricos de las personas. Un ejemplo de la necesidad por derribar la lástima es la cercanía permanente con las personas en diversas situaciones de discapacidad, con el fin de que el contexto comprenda la connotación de naturaleza humana de esta (E83:29, C7M:PA7H). Por lo tanto, es necesario la interacción constante con la ciudadanía con discapacidad para develar la realidad de este juicio de valor (E85:3, C7M).

El cuarto estereotipo consiste en la preocupación por **herir sensibilidades**, la cual se manifiesta en evitar la utilización de algunos términos referentes a las situaciones de discapacidad (E45:9, C8M:G8M) y por temor a que estos ocasionen un daño colateral a las personas que viven con dichas condiciones. Por ejemplo, un colega de un estudiante con discapacidad visual expresa el siguiente discurso: “bueno mae nos vemos, uy que vergüenza” y me dijo “no tranquilo, yo también digo eso” (E84, 50, C7M:D7H). Por lo tanto, este estereotipo se reproduce en la utilización del lenguaje, el cual es un elemento trascendental para generar cambios sociales y, por ende, conductas y actitudes que eliminen la discriminación.

La creencia aún existente de que las personas en condiciones de discapacidad **carecen de capacidades y habilidades** (E82:9, C7M:G7M) para desempeñarse en el ámbito laboral, se convierte en el quinto estereotipo identificado en los discursos intervinientes en el presente estudio. Acontecimiento

que restringe y violenta el derecho a acceder a un empleo digno (E84:39, C7M:D7H).

El sexto estereotipo destacado es el de la **superheroína- superhéroe**, el cual se refleja en acciones de admiración y reconocimiento de aquellas tareas cotidianas donde se desempeñan las estudiantes con discapacidad, lo cual genera una sobre dimensionalidad de las condiciones particulares. Un ejemplo de ello es citado por la estudiante del caso 7. Además, se sobre saltan cuando la mujer se desarrolla en ciertas áreas específicas (E50:7, C10M:G10M) o realiza gestiones que cualquier otra persona ejecutaría (E49:5, C8M:G8M).

El séptimo estereotipo es el de “**pobrecito**”, el cual es reproducido tanto por personas con discapacidad como sin ella. Por ejemplo, la chica del caso 7 reproduce tanto las ideas preconcebidas de discapacidad como de género (E83:26, C7M:PA7H), situación que de igual manera sucede con el caso 4 (E29:14, C4H:PA4M).

La **manipulación con la situación de discapacidad** se convierte en el octavo estereotipo identificado entre los textos discursivos. Este se refiere a la interpretación realizada por una docente en la cual la estudiante toma ventaja de su discapacidad para no cumplir con las demandas académicas. Sin embargo, la estudiante manifiesta que en ese momento ella estaba experimentando una situación de salud asociada a su discapacidad que le imposibilitaba cumplir con las tareas educativas, y no necesariamente se encontraba aprovechándose de su discapacidad (E76:8, C6M).

El noveno estereotipo consiste en creer en la falacia existente sobre la **imposibilidad de la persona con discapacidad** para estudiar, particularmente en aquellas áreas vinculadas con su situación. Un ejemplo de ello lo demuestra el estudiante del caso 3, quien refiere que su grupo de pares le cuestionaba su desenvolvimiento en la carrera de Educación Especial por la supuesta imposibilidad del desempeño personal (E55:31, C3H).

Aunado al noveno estereotipo, surge el décimo referente a que **el saber específico genera concientización** ante determinado eje temático, el cual tiene la falsa premisa de aquellas personas que desarrollan conocimientos (E55:30, C3H) particularmente vinculados con la discapacidad, son personas que tienen

mayor concientización y apertura para interactuar con poblaciones en condiciones de discapacidad. Sin embargo, no necesariamente esa situación se aleja de la realidad. Por lo tanto, se deduce la continua reproducción de estereotipos y juicios de valor.

El undécimo estereotipo se refiere a **la falsa creencia sobre los apoyos generalizados de acuerdo con la discapacidad**, debido a que existen ideas preconcebidas de que si ciertos apoyos fueron exitosos para el estudiantado con una discapacidad específica, es posible volverlos a implementar en el momento de presentarse alguna situación semejante, hecho que no necesariamente debe ser así (E55:27, C3H).

La creencia de que la persona con discapacidad solo puede interactuar con semejantes con su misma condición se convierte en el duodécimo estereotipo, como bien lo afirma el compañero del caso 2, quien esperaba que dos personas con discapacidad mantuvieran relaciones asertivas por el simple hecho de vivir con una discapacidad (E6:58, C2M:G2H). De igual manera, el caso 3 menciona que el estudiante con discapacidad se formó en una carrera vinculada con su discapacidad, lo cual eventualmente podría contribuir de manera automatizada para “ayudar” a su estudiantado (E36:14, C3H:G3H) y al contexto que le rodea, situación alejada de la realidad. Incluso, se observa el capacitismo obligatorio para la población con discapacidad de tener siempre que demostrar sus capacidades por excelencia. Al respecto, Guzmán y Platero (2012) y Otaola y Huete (2019), definen capacitismo como la combinación de prácticas, relaciones sociales, ideas e instituciones vinculadas con la integridad corporal, que como tales impulsan el prejuicio de que las personas en situación de discapacidad son inferiores en comparación con aquellas que no tienen dichas condiciones.

El decimotercer estereotipo es el de la **constante duda y cuestionamiento de las capacidades de la persona con discapacidad**. En relación con este juicio de valor se encuentran la segregación y discriminación presentadas por en el compañero del caso 2, quien refiere que, si el colega con discapacidad ha enfrentado diversas dificultades debe ser porque no contaba con las capacidades para sobrellevarlas, situación que deja entrever una connotación de superioridad

por el simple hecho de no tener discapacidad (E6:33, C2M:G2H). Una situación semejante sucede en el caso 5, quien se basa en la premisa “si la persona con discapacidad puede ¿por qué yo no?”, haciendo ver que él es capaz de hacerlo si una persona con “menos capacidades” ha mostrado que puede hacerlo.-(E45:13, C5H:G5H).

Mediante el diálogo de los discursos interactuantes se presenta el decimocuarto estereotipo, el cual se refiere a la **connotación religiosa** de la persona con discapacidad, particularmente en el grupo de pares, (E36:22, C3H:G3H) cuando estos enfatizan que es una bendición contar con un colega en situación de discapacidad, o como le sucedió al estudiante del caso 9 que cuando estaba en la escuela una docente creía que él recuperaría la vista si tenía fe (E28:8, C9H:PA9M).

El decimoquinto estereotipo refiere a la **infantilización de la persona con discapacidad**, la cual se presenta en los contextos educativos mediante el aprecio al estudiantado con discapacidad visual, quienes son referidos como “cieguitos” (E29:20, C4H:PA4M) y cuando en las familias se refieren a las personas con discapacidad, ocasionalmente se mantienen diminutivos para referirse a ellas (E29:12, C4H:PA4M).

El privilegio de la discapacidad se convierte en el decimosexto estereotipo, el cual se manifiesta cuando se refieren a la cantidad de garantías o uso de apoyos técnicos que aseguran el cumplimiento de los derechos, particularmente desde la autonomía e independencia. Esta situación es considerada por los grupos de pares como privilegio, según manifestó un familiar del caso 9 (E28:15, C9H:PA9M).

Es evidente que la existencia de los estereotipos destacados en las líneas anteriores, son el resultado de una violencia simbólica que se manifiesta a través de las diversas afirmaciones destacadas en los fragmentos discursivos, lo cual genera que las personas sigan observando otras actitudes y conductas como algo natural, y que se continúe invisibilizando la violencia simbólica hacia la persona con discapacidad.

4.1.6.3 Estereotipos de género

En esta categoría se destacan los estereotipos de género con 58 citas asociadas, entre las que sobresalen **la esencialidad de las mujeres, el “lastimismo”, minimización de las capacidades de la mujer, carrera feminizada, estereotipos originados del androcentrismo, diferencias entre géneros y el machismo.**

El primer estereotipo de género refiere a **la esencialidad de las mujeres**, con fragmentos discursivos que destacan la capacidad extraordinaria de las mujeres por su razón de ser mujer. Un ejemplo de esto se refleja en el caso 7 cuando la persona de apoyo afirma que “la mujer es más emprendedora y poseen un chip de motivación”, lo que se convierte en un factor determinante en la estereotipación de género (E83:26, C7M:PA7H). Además, la persona del caso 7 desarrolla connotaciones compasivas que reproducen **el “lastimismo”** a las mujeres con discapacidad (E84:32, C7M), situación que promueve estereotipos de género.

Otro estereotipo de género se relaciona con la **minimización de la capacidad de la mujer** con discapacidad. Este discurso emerge de fragmentos discursivos como los del caso 7, en donde la persona de apoyo afirma que tendrá que ayudar a su pareja debido a la discapacidad que presenta (E83:30, C7M:PA7H), minimizando las habilidades que la persona con discapacidad pudiera tener en beneficio de su desarrollo y autonomía, situación que fortalece el enfoque de capacitismo hacia la ciudadanía en condiciones de discapacidad.

Otro de los atributos de esta categoría refiere a la **feminización de las carreras universitarias**. Martínez (2015) menciona que las personas toman en consideración la elección de sus estudios universitarios basados en una construcción social, lo cual constriñe y limita las opciones de las personas de acuerdo a su género. Al respecto, Tejuca (2020) recurre a Rama (2009) y afirma que la feminización es una masificación de la educación superior como una estrategia de supervivencia de los hogares en beneficio de la calidad de vida, satisfaciendo las demandas sociales y laborales, en donde impera el uso de tecnologías y desarrollo de competencias, situación que lleva a las mujeres a acercarse a los centros de educación superior. Asimismo, Tejuca (2020) refiere

que los índices de matrículas por parte de mujeres en la educación superior, incrementaron considerablemente gracias a las políticas públicas educativas propuestas por la UNESCO (p.4).

Siguiendo la línea, la persona de apoyo del caso 1 cita que los padres y las madres de familia no están conformes con la integración de un hombre, que además de ser una persona en situación de discapacidad, ingresa a un sector laboral que ha sido históricamente vinculado con mujeres (E4:63, C1H:PA1M), con carácter maternal (E2:29, C1H:G1M). La existencia de barreras actitudinales promueve la feminización de las carreras en ciencias de la educación (E3:12, C1H:D1M), específicamente en el área de preescolar.

El quinto estereotipo sobresaliente de los fragmentos discursivos surge desde el **androcentrismo**. Según Fernández (2017), quien recurre a Sau (2000), Marimón (2000) y Moreno Sardá (2006), androcentrismo es un enfoque unilateral que centraliza a la figura masculina como perspectiva central de todas las cosas, menospreciando el rol de las mujeres y sus funciones en la sociedad, destinándolas a los espacios del hogar, transformando y legitimando los entramados sociales patriarcales, situación que limita a las mujeres en sus derechos, incluido el derecho a la educación.

Asimismo, un ejemplo de lo anteriormente descrito se observa con lo referido por la persona de apoyo del caso 1, quien describe que en su hogar sus hijos deben compartir el mismo cuarto a pesar de que uno es un “hombre hecho y derecho” (E4:46, C1H:PA1M). También, se evidencia en el caso 1 la importancia de exponer el ejemplo como hombre para la apertura de género entre las carreras feminizadas (E1:68, C1H), así como otorgar una figura paternal en los espacios de aula (E1:66, C1H), proveyendo características únicas y extraordinarias por el hecho de ser hombre (E1:34, C1H).

Otro de los atributos vinculados con los estereotipos son **las diferencias entre géneros**. A respecto, el caso 1 refiere haber experimentado dificultades con sus compañeras por el hecho de ser hombre (E1:70, C1H), situación que limita la amistad entre el grupo de pares. Asimismo, se vincula el **machismo** como una concepción sobresaliente debido a que la persona que se expresa cree que los

apoyos razonables se ven condicionados al género, beneficiando a las mujeres sobre los hombres (E1:69, C1H).

4.1.6.4 Naturalización de la discapacidad

El código de naturalización de la discapacidad cuenta con 52 citas enraizadas y se refiere a que la interacción con personas en situación de discapacidad, es una dinámica tan natural como cualquier otra condición humana y, por ello, se reconoce esta manifestación de la diversidad de las personas. La naturalización se presenta en las cuatro dimensiones estudiadas. Entre los atributos más sobresalientes destacan **la naturalización de la discapacidad como condición humana mediatizada por el contexto sociofamiliar, igualdad de condiciones, continuidad de roles y visualizar la discapacidad en las acciones cotidianas de la vida social.**

La enseñanza familiar de la **naturalización de la discapacidad**, se refleja en los discursos de las personas interactuantes en esta investigación, cuando refieren que las familias desarrollan concepciones de naturalidad con respecto a la discapacidad (E85:88, C7M), convirtiéndola en una condición cotidiana en el núcleo familiar (E80:31, C10M) mediante la disponibilidad de apoyos y ajustes comunes (E80:33, C10M).

Asimismo, la naturalización dentro del contexto familiar, le permite a la persona con discapacidad ser considerada como un integrante más de la familia (E8:70, C2M:PA2M), con las mismas responsabilidades y derechos que sus familiares, desvinculando la situación de discapacidad (E5:42, C2M), generando espacios inclusivos y autónomos.

Igualmente, los y las compañeras manifiestan que la naturalización entre el grupo de pares es un asunto cotidiano en donde se comparten espacios comunes (E6:59, C2M:G2H) con actitudes de igualdad y de integración (E6:55, C2M:G2H), situación que permite que las relaciones interpersonales se desarrollen con naturalidad (E6:38, C2M:G2H). Aunado a lo anterior, otro atributo de relevancia es la naturalización de los apoyos. Al respecto, la mujer del caso 2 menciona que los apoyos educativos y familiares son naturales (E5:20, C2M), propios de la cotidianidad desde los primeros años de vida (E5:19, C2M).

También, es necesario mencionar que la formación de la naturalización no pretende invisibilizar a la discapacidad, sino que los sistemas educativos y estructuras sociales sean más inclusivos, donde las condiciones de discapacidad no sean elementos excluyentes (E11:21, C9H:D9M).

El reconocimiento de la discapacidad como condición humana, es otra característica asociada a este código, que visualiza que las personas con discapacidad no desean desvincularse por su situación (E5:11, C2M); por el contrario, buscan promover espacios de investigación y reestructuración sistemática, que permitan que la totalidad de la ciudadanía reconozca y comprenda que la discapacidad es inherente a la humanidad y que se encuentra en los diversos espacios de participación social (E5:17, C2M).

De esta forma, las personas pueden trabajar de manera inclusiva en beneficio de la **igualdad de condiciones**, atributo asociado a la naturalización de la discapacidad. Un ejemplo de esto se refleja con la compañera del caso 7, quien refiere que las responsabilidades universitarias son distribuidas de forma equitativa (E82:2, C7:G7M).

Por otra parte, el atributo de **continuidad de roles** refuerza la concepción de lo que significa ser hijo o hija mayor, la consideración y consulta a la hora de tomar decisiones (E76:32, C6M), esta connotación es identificada por la mujer del caso 8 (E67:35, C8M).

Por último, **visualizar la discapacidad en las acciones cotidianas de la vida social** permite desarrollar espacios donde impere la inclusión, el respeto y las relaciones de amistad, tal y como lo refiere la docente del caso 1, donde las personas interactúan en diferentes escenarios con total armonía (E3:33, C1H:D1M).

4.1.6.5 Lucha por el reconocimiento de los derechos sociales (educación)

El código de lucha por el reconocimiento de los derechos sociales, particularmente por el derecho a la educación, cuenta con 42 citas asociadas de las cuales sobresalen las siguientes: **los ajustes razonables garantizan el derecho a la educación, necesidad del derecho a la educación, participación como activista, necesidad permanente de lucha, avances y retrocesos.**

En primer lugar, **los ajustes razonables garantizan el derecho a la educación** mediante los servicios de apoyo en beneficio de las competencias académicas del estudiantado con discapacidad (E85:47, C7M), permitiendo el desarrollo de habilidades de forma holística.

En segundo lugar, la **necesidad del derecho a la educación** es concebida como la toma de acciones frente a un sistema de descarte de personas debido a que, como lo refiere la mujer del caso 6, es un sistema que funciona desde un modelo “normalizador” (E52:5, C6M:G6M), que requiere de políticas públicas en materia de educación para promover espacios inclusivos y diversos. Al respecto, la docente del caso 3 menciona que la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, No 7600, establece cambios para la participación de estudiantes con discapacidad en las universidades (E9:20, C3H:D3M).

La búsqueda de la inclusión en materia educativa es una constante que promueve entre las personas la **participación como activistas** en beneficio de los derechos humanos, particularmente el derecho a la educación. La mujer del caso 6 manifiesta que existen situaciones que carecen de asesoría legal, por lo que decidió ser activista en este ámbito (E76:20, C6M), proponiendo, agendando y luchando contra políticas para garantizar la accesibilidad (E76:13, C6M). De igual manera, la mujer del caso 8 evidencia la preocupación por la defensa de los derechos humanos para garantizar el goce del derecho a la educación (E67:29, C8M).

Aunado a lo anterior, la **necesidad permanente de lucha** es un atributo de mayor densidad en este código. Las personas interactuantes evidencian que desde los primeros años de vida, han tenido que luchar por el acceso a la educación (E8:17, C2M:PA2M), generando asperezas con el sistema educativo, profesores, padres y madres de familia (E28:5, C9H:PA9M). Se evidencia el espíritu de lucha como característica protagonista de las mujeres con discapacidad (E50:15, C10M:G10M). La premisa anterior es también reconocida por otras personas del contexto sociofamiliar del estudiantado interactuante en la investigación (E26:5, C3H:PA3M).

Es necesario mencionar que en pocas ocasiones el sistema contribuye con el acceso y garantía al derecho a la educación (E1:14, C2M) en donde las

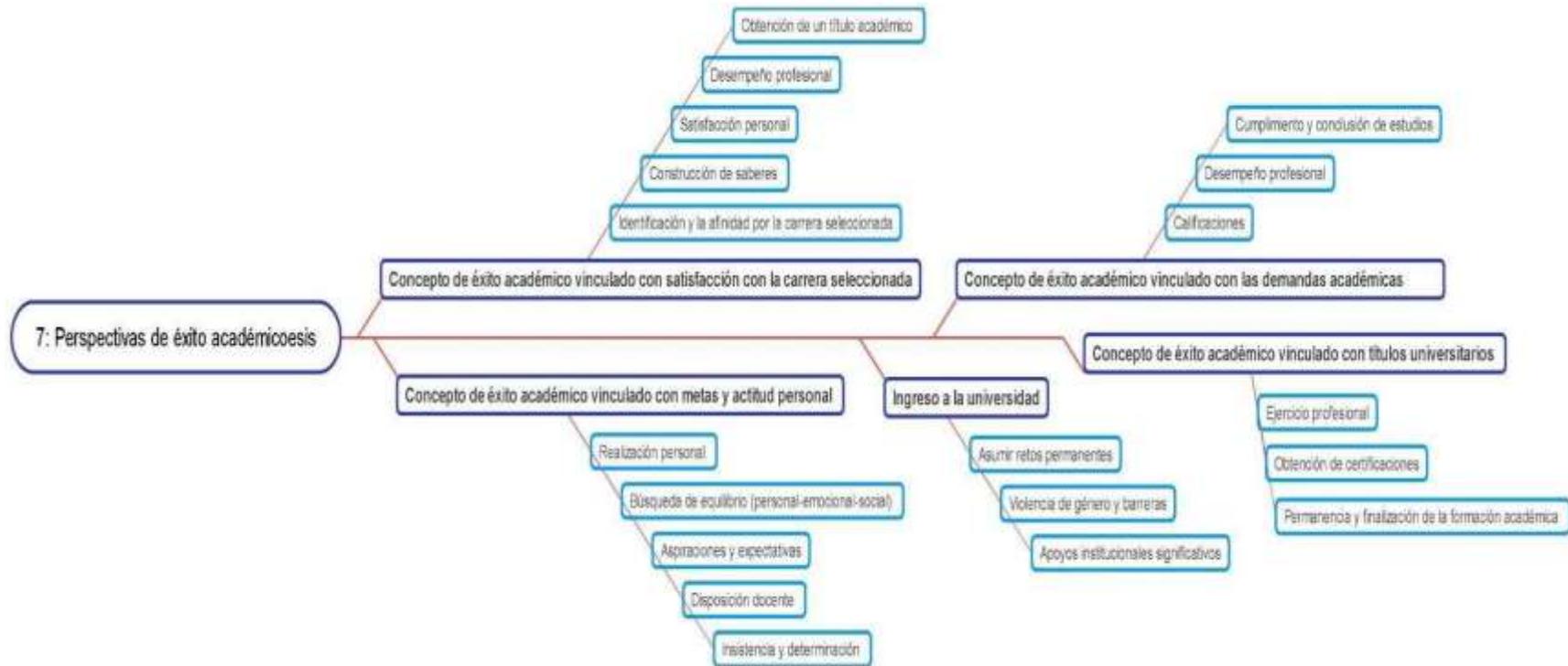
maestras se unen a la lucha por la igualdad de condiciones. No obstante, la madre del caso 1 refiere que tuvo que recurrir a exigir evidencias legitimadoras (por ejemplo, al solicitar que fuese por escrito la respuesta recibida de no aceptación del estudiante con discapacidad en una institución de secundaria), esto para continuar la lucha por la formación educativa de su hijo (E4:29, C1H:PA1M).

Por último, en cuanto a los **avances y retrocesos**, las políticas permiten la apertura de espacios y dinámicas en materia de educación; sin embargo, el seguimiento es ineficiente, lo que repercute en la permanencia y finalización de los estudios universitarios de muchas personas con discapacidad (E6:63, C2M:G2H).

4.1.7 Categoría teórica 7: Perspectivas de éxito académico

Esta categoría está configurada por la caracterización del concepto de éxito académico, la cual surge en el seno del diálogo interactuante de los discursos presentes en la investigación, tal como se presenta a continuación:

Figura 16. *Perspectivas de éxito académico: códigos y atributos*



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la figura anterior, la perspectiva teórica del éxito académico está constituida por los códigos vinculados a la satisfacción con la carrera seleccionada (46), metas y actitud personal (37), demandas académicas (13) e ingreso a la universidad (13). La presente codificación axial retomará los 5 códigos principales que configuran el éxito académico, con el objetivo de profundizar en dicha categoría en el momento de ejecutar la codificación selectiva.

A partir de la argumentación anterior, el código con mayor cantidad de citas enraizadas es el que vincula el **éxito académico con la satisfacción con la carrera seleccionada**, este código es caracterizado por la obtención de un grado académico, el desempeño profesional, satisfacción personal, la construcción de saberes, identificación y afinidad con la carrera.

Los discursos destacan que el éxito académico se relaciona con **obtener un título académico** que contribuya al compromiso político y satisfacción con la carrera que se está estudiando (E84: 29, C7M: D7H). Elemento que se encuentra íntimamente vinculado con el **desempeño profesional**. Por ejemplo, la mujer del caso 7 menciona que el éxito es la posibilidad de finalizar la carrera y ejercerla (E83: 37, C7M: PA7H) con pasión e ímpetu, realizarse a través de su formación universitaria (E46:10, C9H:G9H), lo cual genera estabilidad laboral en el ámbito profesional (E36:17, C3H:G3H).

Otro atributo de este código es la **satisfacción personal**, la cual se encuentra íntimamente relacionada con el disfrute de lo que se está estudiando (E82: 32, C7M: G7M); además de finalizar ciclos educativos que le permitan desenvolverse en lo que realmente le interese (E55:37, C3H), a sentirse bien consigo mismo (E52:16, C6M:G6M) y a aprender de lo que se está realizando (E46:8, C9H: G9H).

De acuerdo con el horizonte argumentativo anterior, el concepto de éxito académico se encuentra relacionado con la **construcción de saberes** a partir de los aprendizajes y el disfrute de estos, como bien lo cita la estudiante del caso 10 quien enfatiza que no es solo obtener una calificación alta, si no gozar del conocimiento adquirido (E80: 35, C10M).

De igual manera, los textos discursivos enfatizan que, el éxito académico se encuentra íntimamente relacionado con la **identificación y la afinidad por la**

carrera seleccionada, por ejemplo, la estudiante del caso 9 menciona que ingresa a su segunda opción de carrera y se enamora, logrando así su finalización (E80:9, C10M). Un acontecimiento semejante le sucede a la mujer del caso 6, quien también cita que entra a una formación determinada sin haber existido un proceso de escogencia definido; sin embargo, ella le agrega el componente de acceso, debido a que la universidad contaba con una sede cerca de su lugar de residencia (E76:31, C6M). Por lo tanto, aunque la estudiante no estaba segura de desarrollarse en la carrera elegida, poco a poco le encontró el interés y terminó finalizándola, sintiéndose satisfecha, por lo que actualmente se desarrolla en un puesto relacionado con la carrera estudiada.

Finalmente, los textos discursivos muestran que existe una correlación entre la identificación con la carrera (E67:9, C8M), conocimientos (E42:9, C4H:G4M), satisfacción y realización en la formación académica recibida (E26:10, C3H:PA3M).

4.1.7.1 Concepto de éxito académico vinculado con metas y actitud personal

El presente código cuenta con 37 citas asociadas, las cuales se vinculan a **la realización personal, búsqueda de equilibrio, vínculo con aspiraciones y logro de objetivos, actitud docente, disposición e implicación y la insistencia.**

La **realización personal** se encuentra relacionada con el empoderamiento, el ímpetu por desarrollar sus objetivos (E81: 7, C8M: PA8H), el bienestar y la finalización de los estudios universitarios (E52: 16, C6M: G6M) y sentirse bien consigo misma (E3: 45, C1H: D1M).

De igual manera, se reconoce que en el éxito académico es necesaria la **búsqueda de equilibrio** entre la realización personal, el bienestar emocional y las interacciones presentes en los contextos sociales que rodean a las personas en situación de discapacidad (E60: 40, C4H).

En esta misma línea, sobresale el protagonismo de las **aspiraciones y expectativas** (E55: 37, C3H), las cuales se relacionan con las condiciones personales asociadas con el deseo de alcanzar metas (E6: 46, C2M: G2H) y la actitud de determinación en la forma de ser y estar (E11: 6, C9H: D9M).

De acuerdo con las líneas argumentativas anteriores, en este código se puede encontrar que el logro de los objetivos se vincula con el alcance de fines académicos (E36: 16, C3H: G3M) y personales que contribuyen al desarrollo integral (E11: 5, C9H: D9M) de las personas.

El código éxito académico vinculado con metas y actitud personal, reconoce que la **disposición docente** se convierte en un eje fundamental (E24: 21, C5H: G5M) para continuar y finalizar los recorridos académicos. Atributo que también se encuentra relacionado con la **implicación** con lo que se estudia (E20: 24, C5H: G5M), el disfrute (E7: 16, C2M: D2M) y apertura personal (E3: 48, C1H: D1M).

La **insistencia y determinación** sobresalen en los fragmentos discursivos. Por ejemplo, el caso 2 menciona que ella insiste hasta conseguir lo que se propone (E3: 48, C1H: D1M) a pesar de las consecuencias emocionales y físicas (E5: 102, C2M).

4.1.7.2 Concepto de éxito académico vinculado con las demandas académicas

En la categoría de la perspectiva teórica del éxito académico, el código demandas académicas se desarrolló a partir de 13 citas asociadas, las cuales interactúan entre **cumplimiento y conclusión de estudios, el desempeño profesional y las calificaciones como factores de éxito.**

La finalización de estudios académicos se encuentra relacionada con el **cumplimiento, conclusión** y cierre de etapas educativas de manera satisfactoria (E36:17, C3H:G3H) como el diplomado, bachillerato y licenciatura (E59:43, C5H), los cuales se convierten en objetivos curriculares por alcanzar (E36:16, C3H:G3H).

En esta misma línea, en el éxito académico sobresale el **desempeño profesional** debido a que se pretende trascender del aprendizaje adquirido en las trayectorias académicas al ámbito profesional (E6:45, C2M:G2H). Además, los textos discursivos continúan enfatizando que el **éxito académico se encuentra configurado por buenas calificaciones** (E6:44, C2M:G2H) y aprobación de las demandas educativas (E3:47, C1H:D1M).

4.1.7.3 Ingreso a la universidad

Otro código representativo de la conceptualización de éxito académico es el ingreso a la universidad, el cual lo compone 13 citas enraizadas y se refiere a las diferentes maneras de cómo el estudiantado en situación de discapacidad accede a la universidad.

Este código se constituye por **asumir retos permanentes, los obstáculos de ingreso vinculados con violencia de género, permanencia de barreras para el ingreso de personas en condiciones de discapacidad y apoyos institucionales significativos.**

De acuerdo con lo expresado en el fragmento discursivo del caso 1, **asumir retos** se convierte en una variable permanente debido a que en las diferentes etapas educativas enfrentó diversas barreras (E4:31, C1H:PA1M). Incluso, dichos obstáculos se encontraron mediatizados por la **violencia de género**, particularmente en el contexto familiar de la mujer con discapacidad (E5:26, C2M).

En esta misma línea, la docente del caso 2 refiere que aún permanecen **barreras de ingreso** para el estudiantado con discapacidad en educación superior, particularmente para aquellas personas con discapacidades cognitivas (E7:38, C2M:D2M).

Es de suma importancia mencionar que los textos discursivos refieren el protagonismo de los **apoyos institucionales** significativos mediante profesionales que facilitan procesos (E55:8, C3H) o acompañamiento del grupo de pares (E67:7, C8M), apoyos socioeconómicos (E60:7, C4H), acciones afirmativas (E6:10, C4H) y apoyos educativos (E80:6, C10M).

4.1.7.4 Concepto de éxito académico vinculado con títulos universitarios

El concepto de éxito académico vinculado con títulos universitarios se asocia con 13 citas, las cuales se extienden desde **la permanencia, finalización y obtención de certificaciones de estudios hasta el ejercicio profesional.**

Una vez más, se destaca que el éxito académico se vincula con la finalización de la carrera universitaria (E83: 37, C7M: PA7M), la **obtención de títulos académicos** que contribuyen a los logros profesionales (E55: 37, C3H), los cuales, al mismo tiempo, permiten el acceso a un empleo digno para poder

sobrevivir y mantener una calidad de vida de acuerdo con las posibilidades laborales que se tengan (E31: 13, C6M: PA6H).

4.1 Horizonte relacional: la codificación axial

En el presente apartado se realizará un análisis relacional con el objetivo de desarrollar y elaborar vinculaciones de los datos a partir de la interacción entre las cuatro unidades de observación (personas con discapacidad, familiares, grupo de pares y docentes) de las experiencias de éxito académico. Las interacciones relacionales se ejecutan a partir de los vínculos entre códigos, atributos y grupos teóricos, originadas en la codificación abierta, cuyo resultado fue las categorías explicativas.

Es de suma importancia aclarar que en este informe de investigación se presentan las distintas codificaciones (abierta, axial y selectiva) de la Teoría Fundamentada. Los tres tipos emergen durante todo el proceso de indagación y mantienen dinámicas interactuantes entre sí, no son excluyentes, ni jerárquicas.

A continuación, se presentan de manera gráfica, las interrelaciones intervinientes en las experiencias de éxito y posteriormente se describen las vinculaciones con el objetivo de comprender el fenómeno estudiado.

4.1.1 Categoría explicativa 1: La presencia de la caracterización endógena en el éxito académico

En esta relación se observa la interacción dinámica entre la categoría teórica número 2, caracterización endógena y la 7, la perspectiva de éxito académico. Específicamente los códigos y atributos relacionales con las características endógenas son: metas claras, particularmente los atributos de realización personal, familiar y profesional, autonomía e independencia y la permanente actitud para derribar barreras.

En cuanto al código el liderazgo, sobresale el atributo realización personal y profesional. En la perspectiva de éxito académico se encuentran los elementos del desempeño profesional, búsqueda de equilibrio, insistencia, determinación y ejercicio en el ámbito laboral.

Se evidencia una relación clara entre el atributo de realización personal familiar y profesional con el desempeño en la profesión, el cual es protagonista en

el éxito académico. De igual manera, dicha interacción se vincula con la búsqueda de equilibrio personal, emocional y social.

En esta misma línea, se encuentran la autonomía y la independencia, las cuales influyen en la insistencia y determinación presentes en la perspectiva de éxito académico. Esta última también se vincula con la permanente actitud por derribar barreras.

Por consiguiente, la realización personal y profesional interactúan con el ámbito laboral. Por lo tanto, es evidente que en la caracterización endógena la insistencia, metas claras y liderazgo, son códigos intervinientes en el concepto de éxito académico, vinculado este a la satisfacción con la carrera elegida, actitud personal y la obtención de títulos universitarios.

De acuerdo con los horizontes argumentativos citados anteriormente, estos conducen a la comprensión de la conceptualización que se tiene del éxito académico de las mujeres con discapacidad, el cual está vinculado con la satisfacción de la carrera seleccionada y la actitud personal.

En relación con lo anterior, se evidencia que las mujeres mantienen una actitud de liderazgo, lo cual las lleva a ser insistentes y determinadas en lo que se proponen, dispuestas a derribar las barreras que se les imponen, acontecimiento que contribuye a una realización personal y a un desempeño profesional óptimo. Además, se observa una satisfacción con la carrera que cursaron o que se encuentran desarrollando. Dicha caracterización, también se relaciona con el protagonismo de la familia, particularmente las madres, quienes están presentes en todas las trayectorias educativas. Se observa que la autonomía y la independencia se ubican como variables interdependientes del éxito académico.

Las interacciones mencionadas en las líneas precedentes se observan en la siguiente figura:

Figura 17. Relación entre categoría 2 y 7



Fuente: elaboración propia

4.1.2 Categoría explicativa 2: El protagonismo del contexto familiar en el concepto de éxito académico

Otra relación originada a partir de la codificación axial es la que se refiere al protagonismo de la familia en el éxito académico, lo cual contribuye a la permanencia y finalización de la formación académica, atributo donde intervienen las siguientes características: naturalización de la situación de la discapacidad en el entorno familiar, realización personal, insistencia y determinación, empoderamiento y reconocimiento de los derechos de la persona con discapacidad por parte de la familia, protagonismo y determinación de las madres para que sus hijos e hijas alcancen la realización personal mediante sus aspiraciones y expectativas y el deseo de superación de las madres.

De acuerdo con la argumentación anterior, se puede hipotetizar que el contexto familiar contribuye a que las estudiantes con discapacidad permanezcan y finalicen sus trayectorias académicas exitosamente. El papel de las madres es significativo en dichos procesos, según se nota desde los primeros años de vida y durante los diferentes ciclos del desarrollo humano.

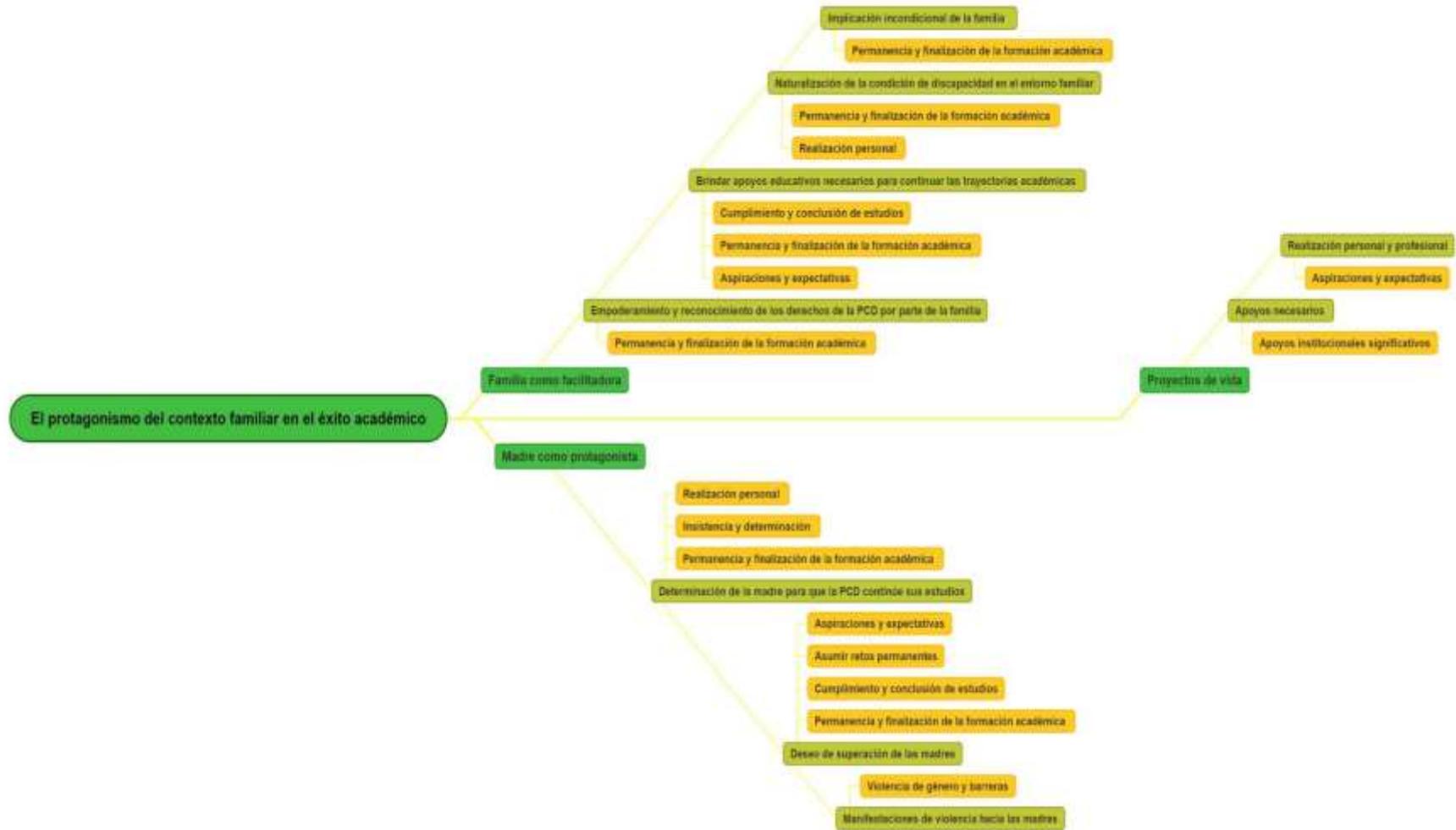
Además, son evidentes las manifestaciones de violencia hacia las madres, fenómeno que se encuentra también dentro del código de éxito académico vinculado con el ingreso a la universidad, donde se ubica la violencia de género a través de la imposición de las barreras. Por lo tanto se deduce que, en dichos espacios académicos, las personas identifican y reconocen con mayor criticidad esta inconcebible realidad.

En relación con el código proyectos de vida, específicamente la característica de realización personal y profesional, el desempeño y la satisfacción en ambos ámbitos caracterizan el concepto de éxito académico vinculado con la identificación de la carrera seleccionada. Finalmente, dentro de este mismo código se rescatan los apoyos necesarios, los cuales se relacionan con los ajustes institucionales presentes en el ingreso a la universidad.

En la presente categoría explicativa, se reitera la participación fundamental de la familia en el éxito académico, mediante la naturalización de la discapacidad, el empoderamiento y reconocimiento de los derechos de las personas, situación

que contribuye al desarrollo de los proyectos de vida, vinculados con las áreas personales y profesionales.

Figura 18. *Protagonismo de la familia en el éxito académico*



Fuente: elaboración propia.

4.1.3 Categoría explicativa 3: Interacciones entre dinámicas de grupo de pares presentes en el éxito académico

De acuerdo con la codificación axial, en las interacciones entre las dinámicas del grupo de pares y su participación en el éxito académico, se encuentran relaciones entre los apoyos incondicionales brindados por los colegas, la permanencia y la finalización de la formación académica.

En la presente categoría explicativa, se observa que el apoyo permanente entre grupo de pares contribuye a obtener calificaciones y a sobrellevar las demandas académicas, característica que facilita el cumplimiento y la conclusión de los estudios universitarios.

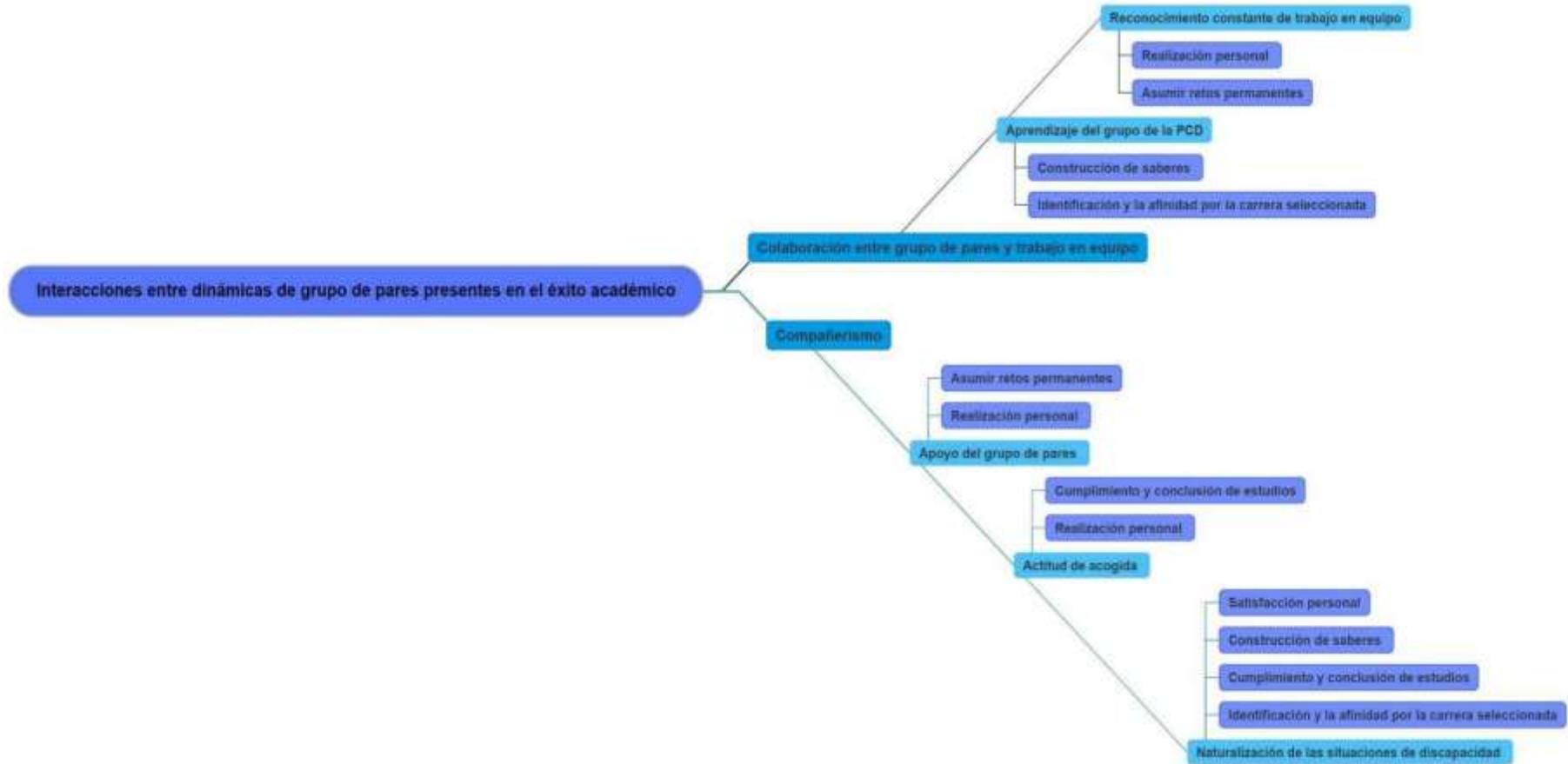
El código de concientización del grupo de pares, mediante la identificación, colaboración, cohesión grupal y trabajo en equipo, se encuentra relacionado con la construcción de saberes, identificación y afinidad por la carrera seleccionada, además del cumplimiento y conclusión de los estudios. En este mismo código se ubica la participación en actividades académicas, el cual interactúa con el concepto de éxito académico vinculado a la satisfacción personal. De acuerdo con esta caracterización de códigos, se puede interpretar que las relaciones positivas y asertivas entre colegas contribuyen a la permanencia en los procesos formativos universitarios.

Dentro del concepto de éxito académico, desde la perspectiva de cumplimiento de metas y la actitud personal, interactúa el aprendizaje adquirido por los grupos de pares, de parte de la persona con discapacidad, particularmente en lo relacionado con la insistencia, determinación, aspiraciones y expectativas.

El compañerismo se caracteriza por el apoyo de los grupos de pares, actitud de acogida y naturalización de las situaciones de discapacidad. Estas características se vinculan con el cumplimiento, finalización de estudios, actitud docente y asumir los retos. Dichos atributos constituyen el éxito académico desde la óptica de metas, actitud personal e ingreso a la universidad.

Por lo tanto, se puede concluir que, el acompañamiento y la presencia del grupo de pares es un factor facilitador en el éxito académico de la persona con discapacidad.

Figura 19. Interacciones entre dinámicas de grupo de pares presentes en el éxito académico



Fuente: elaboración propia.

4.1.4 Categoría explicativa 4: La accesibilidad: dimensión interviniente en el éxito académico

Con el objetivo de analizar la participación de las diferentes instancias universitarias que brindan servicios y recursos de apoyo en las experiencias de éxito académico de las mujeres en situación de discapacidad, se procede a relacionar la categoría teórica de la dimensionalidad de la accesibilidad con la perspectiva de éxito académico. Particularmente, en la dimensión actitudinal el código de concientización docente concurre con la disposición del profesorado, el cumplimiento y la finalización de los estudios formativos.

En esta misma línea, el atributo de búsqueda de apoyo por parte de las personas docentes se interseca con la construcción de saberes, disposición docente, cumplimiento, conclusión de estudios universitarios y apoyos institucionales significativos; códigos y atributos que caracterizan el concepto de éxito académico desde la perspectiva de la satisfacción con la carrera seleccionada y las metas establecidas.

Continuando con el argumento anterior, la cuota de capacitación está interactuando con los atributos de disposición docente, cumplimiento, conclusión de estudios, apoyos institucionales significativos, permanencia y finalización de la formación académica.

En relación con el concepto de éxito académico desde la óptica de actitud personal y establecimiento de metas, esta se encuentra vinculada con la dimensión actitudinal, particularmente con los atributos de confianza, apertura y disposición docente.

Los apoyos institucionales significativos, se conceptualizan a partir de la preparación académica y profesional desde la perspectiva de la discapacidad y las experiencias previas del profesorado, además de la disposición docente, la capacitación en temas de discapacidad y educación inclusiva (apoyos educativos), facilita la permanencia y la finalización de los estudios universitarios.

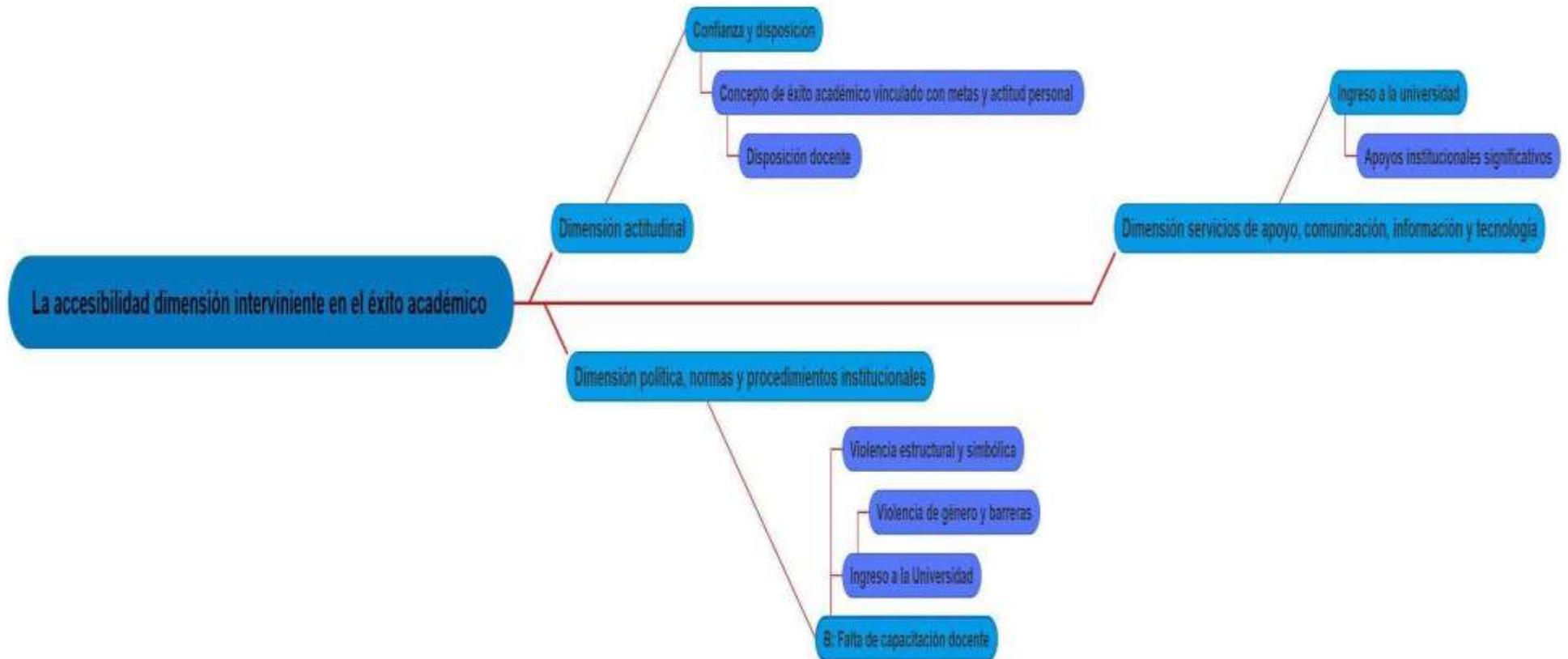
La accesibilidad como dimensión interviniente de un contexto que configura el éxito académico, visualiza los apoyos educativos como las personas facilitadoras, el uso de la tecnología y el espacio físico accesible, los cuales interactúan con códigos y atributos como el cumplimiento, conclusión de estudios

y apoyos institucionales significativos, reconocimiento de servicios universitarios que brindan asesoría y acompañamiento a la población estudiantil con discapacidad, acontecimientos que se convierten en elementos promotores del éxito académico.

En la presente categoría explicativa se identificaron tanto apoyos como factores limitantes para las personas con discapacidad, particularmente entre los códigos y atributos con mayor concurrencia se encuentran los obstáculos actitudinales, vinculados con estereotipos en discapacidad y género, actitudes resistentes del profesorado, discriminación, barreras en espacios físicos, exclusión educativa y violencia.

Un hecho sobresaliente en esta dimensión explicativa, consiste en que las instituciones focalizan la accesibilidad física, la cual genera barreras que limitan la permanencia en la educación superior de las personas con discapacidad. Según los textos interactuantes, las instituciones de educación superior han realizado esfuerzos significativos por la consolidación de una infraestructura más accesible. No obstante, aún existen barreras actitudinales que generan violencia estructural y simbólica.

Figura 20. La accesibilidad dimensión interviniente en el éxito académico



Fuente: elaboración propia.

1. Conclusiones, discusión y recomendaciones: la codificación selectiva

Una vez finalizadas las codificaciones abiertas y la axial, se procede a efectuar la codificación selectiva. Para lo que se toman los cinco primeros códigos de mayor densidad, junto a las concurrencias entre códigos y atributos manifestados por las mujeres y hombres en situación de discapacidad, interactuantes de la investigación. Para ello, se recurrió a responder los objetivos específicos mediante el desarrollo de las conclusiones, las cuales se concretan a través de los ejes centrales de cada fin en particular. Por lo tanto, a continuación, se desarrollan distintos subapartados, donde cada uno responde a cada objetivo planteado para esta investigación.

1.1 La interacción de las características sociodemográficas de las mujeres con discapacidad en la educación superior costarricense

La mayoría de las mujeres con discapacidad tienen edades entre 25 y 58 años, su formación profesional es Derecho, Trabajo Social, Educación Especial, Orientación, Filología, Sociología, con maestrías en derechos humanos, discapacidad y educación. Ellas residen en el área metropolitana debido a la concentración de apoyos y servicios institucionales en la zona central del país. Incluso, en dos casos, las familias decidieron trasladarse de la zona rural hacia la urbana para que sus hijas contaran con mayores oportunidades educativas.

Las mujeres con discapacidad han finalizado sus estudios de grado universitario en Ciencias Sociales, se desempeñan laboralmente en este ámbito. Particularmente ellas trabajan en los campos de derechos humanos, discapacidad, Trabajo Social y docencia universitaria, dentro de la institucionalidad pública, aunque algunas de ellas brindan también servicios privados.

La argumentación anterior coincide con los estudios efectuados por Alba et al (2012) y Favez (2017), quienes refieren que la mayoría del estudiantado con discapacidad se matricula en carreras vinculadas con Ciencias Sociales; incluso, se menciona que alcanzan mayor éxito académico en dicho ámbito. No obstante, la autoría no argumenta las razones de esta situación.

Por lo tanto, se deduce que en esta área se identifican mayores premisas teóricas que contribuyen a comprender las situaciones de exclusión social y la

necesidad de garantizar los derechos sociales, políticos y económicos, a las distintas poblaciones.

En relación con el ámbito familiar, las madres y los padres han finalizado la primaria, solo un padre cuenta con formación universitaria. Ellos brindaron los apoyos educativos necesarios a sus hijas durante sus primeros años de vida. Las madres se dedicaron a labores domésticas, una de ellas combinaba dichas actividades con trabajos remunerados fuera del hogar, ejerciendo patrones patriarcales usualmente inculcados desde la crianza. Los proyectos de vida de las madres están vinculados con la finalización de los estudios superiores de sus hijas, mantienen el deseo de que las estudiantes alcancen lo que se proponen, particularmente en los espacios educativos y laborales.

Los resultados evidenciaron las interseccionalidades analizadas por Kimberlé Crenshaw (1990), Ocampo (2016) y La Bandera (2016); estos autores visualizan que las mujeres residentes, tanto en el ámbito rural como urbano, mantienen una actitud persistente de alcanzar sus metas establecidas, particularmente académicas. Además, es evidente en ellas la constante búsqueda de oportunidades educativas. Para lograrlo, algunas de las familias se trasladaron al área metropolitana.

La mayoría de las mujeres se encuentra en edades económicamente productivas y aquellas con hijas e hijos, han tenido atrasos para finalizar sus estudios de postgrado. Solo una de ellas está cursando los estudios doctorales, no tiene hijos e hijas ni pareja.

La mayoría de las mujeres pertenece a la clase baja y media, presentan discapacidades físicas y visuales, y en algún momento de su vida han vivido violencia de género, estructural, simbólica y doméstica (Bourdieu, 1994; Ocampo, 2013; Hernández, 2013; Pérez, 2018).

Dada la complejidad de las características presentadas por las participantes, la perspectiva interseccional utilizada para el análisis en esta investigación, permitió ver las interacciones dadas entre las características de las argumentaciones anteriores y que ya habían sido señaladas por diversos autores. Por ejemplo, Pérez (2018) cita que entre las mujeres con discapacidad, es posible detectar los siguientes tipos de violencia: violencia interpersonal y estructural;

explotación y abuso sexual o económico y a través de la mendicidad, esterilizaciones forzadas, aislamiento, segregación, falta de acceso a la información, rechazo a sus derechos familiares, negación de accesos a la justicia, violaciones a su libertad, falta de acceso a la educación, salud, trabajo, vivienda o a la administración de sus propios bienes, entre otros.

Es evidente que, al momento de dialogar con la revisión teórica, se concluye que mediante las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad, es necesario acudir a las configuraciones emancipadoras, transductivas e interseccionales, con el fin de comprender y acercarse a la cotidianidad; en donde los escenarios sociodemográficos que actúan entre sí conforman una complejidad que no es posible comprender si se estudia cada circunstancia por separado.

1.2 Condiciones académicas que facilitan o limitan el éxito, dinámica entre características sociodemográficas de las mujeres con discapacidad

Los apoyos educativos que requirieron las estudiantes en los trayectos formativos iniciales fueron suministrados por las familias, las cuales al mismo tiempo recibieron empoderamiento de servicios de apoyo bajo la modalidad de educación especial. Sin embargo, es de suma importancia aclarar que las mujeres accedían a los espacios educativos enfrentando barreras actitudinales, por lo que se vieron obligadas a acudir a la exigibilidad de derechos educativos, la cual vivenciaron mediante el uso de los ajustes razonables educativos que les fueron provistos.

La argumentación anterior coincide con lo que plantean Rücker et al (2011), Palma et al (2016) y Sheppard et al (2016) sobre la participación de la familia en los entornos educativos, mediante el apoyo permanente a sus hijas, con el objetivo de acceder a mejores condiciones de vida.

En relación con la caracterización endógena de los discursos interactuantes, en el estudio se observa una relación directa entre metas claras y determinación, particularmente en las mujeres con discapacidad. Se puede deducir que si la persona es determinada, tiene mayores oportunidades y posibilidades de alcanzar sus metas. La determinación también se evidencia en las madres, quienes tienen como objetivo la formación académica de sus hijas. Por ejemplo, en el código de

metas claras, 3 mujeres con discapacidad mencionan la determinación, en cambio entre los hombres ninguno la cita.

Por lo tanto, se observa una relación clara entre caracterización endógena y el contexto familiar, particularmente entre los códigos, metas claras y determinación, tanto entre las mujeres con discapacidad como en sus madres.

El horizonte argumentativo anterior coincide con lo desarrollado por Heiman (2006); Reed, Kennett, Lewis, Lund, Stallberg y Newbold (2009); Karimi (2012); Polo y López (2015), quienes mencionan que entre los factores intrínsecos de las personas con éxito académico participantes en los diferentes estudios realizados por ellos, se encuentran la motivación, el autoconcepto, el planteamiento de metas y el estado de ánimo, los cuales están vinculados con el apoyo familiar y docente; además de características personales como la perseverancia y resiliencia.

Asimismo, empatía, liderazgo y activismo, son características endógenas que sobresalen en las mujeres, situación que contribuye a desarrollar relaciones asertivas dentro del grupo de pares; peculiaridad que está ligada a otro código significativo en las estudiantes, el cual se refiere al interés por las demás personas. Por ejemplo, el 50% de las mujeres y el 0% de los hombres de los grupos de pares, mencionan la importancia de relaciones de amistad. En cuanto al interés por los demás, solo lo refiere 1 mujer y 1 hombre de los grupos de pares. En específico el código de liderazgo y el atributo de capacidad de implicación y reacción, es referido por el 50% de las mujeres y el 0% de los hombres con discapacidad.

De acuerdo con el resultado anterior, Muñoz (2013) señala la importancia de que las relaciones personales garanticen entornos favorables, por parte de los compañeros y compañeras del estudiantado con discapacidad mediante la concientización. Además, este autor agrega que es necesario el compromiso de la comunidad, familia, liderazgo democrático, servicios y recursos de apoyo, para evitar la discriminación y garantizar la capacitación y el diseño de cursos de acuerdo con las distintas discapacidades con las que se interactúa en los contextos universitarios.

Aunado a lo anterior, la mayoría de las personas docentes refiere haber desarrollado experiencias en diversos ámbitos de participación social, particularmente en aquellos espacios relacionados con los derechos humanos. Por

lo tanto, se puede inferir que dichas vivencias generan concientización, lo que permite mayor implicación y disposición en brindar apoyos educativos a las mujeres con discapacidad y se convierte en un factor de éxito académico para las estudiantes.

Al respecto, con el resultado anterior, Durán y Durán (2015) mencionan que el desempeño docente está vinculado con las oportunidades de permanencia que brinda la entidad universitaria al estudiantado, lo que, al mismo tiempo, va a influir en la inclusión de la población estudiantil. Por ejemplo, las características de personalidad actitudinales y socioafectivas pueden resultar en experiencias académicas con posibilidad de crear relaciones que motiven al estudiantado para alcanzar el éxito académico.

De igual manera, se observa que las mujeres con discapacidad, desarrollan más estrategias para enfrentar situaciones diversas y tienen mayor capacidad de adaptación en comparación con los hombres. Dicha caracterización es reconocida por el profesorado y por los grupos de pares de ellas.

Aunado a eso, se observa una relación directa entre la búsqueda de apoyos y la identificación de soluciones que ellas mantienen en sus realidades cotidianas, para conseguir las metas que se proponen a lo largo de sus trayectorias académicas.

1.3 Condiciones académicas, familiares y sociales que configuran el éxito académico

Como se evidenció tanto en la codificación abierta y axial así como en la selectiva, la familia como facilitadora es un factor determinante en las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad. Particularmente, en este código concurren los atributos de la implicación incondicional de la familia y promoción de la autonomía e independencia, los cuales son reconocidos tanto por mujeres como por hombres en situación de discapacidad. Además, los atributos de naturalización de la situación de la discapacidad en el entorno familiar, brindar apoyo educativo para continuar las trayectorias académicas, empoderamiento, asumir papeles específicos para brindar apoyo y el reconocimiento de la importancia de los núcleos familiares primarios, son referidos solamente por las mujeres con discapacidad.

Los resultados destacados en el párrafo anterior coinciden con lo que citan Durán y Valdés (2015), quienes mencionan a teóricos como Roca-Cuberes (2012), Saldaña y Barriga (2010) y Donoso y Schiefelbein (2007), autores que recurren a la Teoría de la persistencia de Tinto (1975, 1997), para proponer un modelo de integración, enfatizando en la influencia de los antecedentes familiares y en la escolaridad previa sobre las intenciones y metas del estudiantado. Una vez que la persona inicia la universidad, las situaciones de los grupos primarios y educativos impactarán en los resultados académicos y en el comportamiento social; al mismo tiempo, en la manera en que afrontan los acontecimientos cotidianos en el contexto universitario, lo cual contribuye a que la persona tenga mayor posibilidad de continuar con los estudios superiores.

De acuerdo con las argumentaciones anteriores, se infiere que visualizar las familias como facilitadoras, es más significativo para las mujeres que para los hombres con discapacidad. Por lo tanto, se convierte en elemento interviniente en las experiencias de éxito académico de las mujeres. Hasta el momento, este resultado no se ha identificado en investigaciones involucradas con la presente temática de análisis.

Los códigos de madre como protagonista y el proceso de ajuste de la discapacidad, son mayormente reconocidos por familiares mujeres de los casos 1,2,4,5 y por las mujeres y los hombres con discapacidad de los casos 1,5 y 8. Por lo que se hipotetiza que las familias se observan como parte de las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad, sin dejar de lado el transitar vivido. En relación con lo anterior, Benítez (2014) menciona que la participación de las madres y los padres en los procesos educativos, garantiza calidad y mejoramiento del rendimiento académico. Además, esa participación genera autoconfianza y acceso a la información para con el centro educativo.

De acuerdo con las líneas anteriores, Acuña, Cabrera, Medina y Lizarazo (2017), mencionan la importancia de que las madres comprendan la situación de discapacidad de sus hijos e hijas para brindar apoyos y acompañamientos necesarios en las diversas trayectorias académicas, acontecimientos que se evidencian en los resultados de esta investigación.

En los casos 1, 2, 4 y 5 particularmente, las mujeres con discapacidad refirieron al código de la sobreprotección, caracterizado por la transferencia del cuidado a otras personas, la vigilancia permanente, la reproducción de la sobreprotección y la presencia de esta en los grupos fraternales. Por lo que se interpreta que las experiencias de éxito académico de las mujeres han sido mediatizadas por la sobreprotección; es decir, ellas se han visto obligadas a enfrentar y desarrollar estrategias que derrumben el muro de esta forma de violencia sutil implicada en la sobreprotección.

En esta misma línea, Domínguez y Vásquez (2016) refieren que los factores de la sobreprotección se extienden desde confundir el amor que le dan a su hijo o hija hasta facilitarles y proporcionar todo en su vida, limitándoles su autonomía y autocontrol. Además, quienes ejercen mayor sobreprotección son las madres, debido a que ellas se sienten culpables, tienen miedo a las críticas, mantienen sentimientos de lástima y creen que la persona con discapacidad no podría continuar sus ciclos vitales sin el apoyo de ellas, elementos impuestos por un sistema patriarcal. En la presente investigación se observó que las mujeres, a pesar de experimentar esta manifestación de violencia, continuaron con sus trayectorias académicas, de forma que deconstruyeron la situación de la discapacidad y la condición de género, mediante la actitud permanente en derribar barreras presentadas en los diferentes recorridos educativos, ya que ellas deseaban alcanzar con determinación las metas propuestas.

A partir de la codificación abierta y axial, se evidencia que el código de proyecto de vida cuenta con mayor cantidad de citas asociadas, entre las cuales la realización personal y profesional son referidas en mayor cantidad por los hombres, particularmente los casos 1, 3 y 4 y solo el 50% de las mujeres hacen referencia a este, casos 7 y 8. Además, el atributo de proyecto de vida al servicio de otros, solo es referido por una mujer y no por hombres. Por lo tanto, se hipotetiza que las mujeres aún mantienen rastros de las imposiciones patriarcales, las cuales constituyen un velo que limita las miradas hacia otros horizontes de crecimiento y mejoramiento de sus calidades de vida.

La argumentación anterior se vincula con lo destacado por Martín (2008), quien refiere que los estudios de los cuidados en los entornos familiares, se han

organizado en tres ámbitos: el primero de ellos se centra en el análisis de las actividades trabajadas en el área doméstica. El segundo, se focaliza en el análisis interrelacional entre los trabajos desarrollados en el campo doméstico-familiar y profesional. Y, finalmente, el tercero enfatiza en la especificidad de los cuidados, situación que refuerza que las mujeres continúan siendo las encargadas del cuidado de otras personas integrantes de la familia, principalmente de aquellas en situación de discapacidad y personas adultas mayores.

Por lo tanto, se presenta para ellas una sobrecarga con grandes costos emocionales y profesionales, particularmente en aquellas generaciones “pinza” (Martín, 2008), las cuales surgen cuando las mujeres cuidan a sus padres, madres y a otras personas que requieren de apoyos permanentes, resultando en una doble exigencia para aquellas mujeres que laboran fuera de los contextos familiares y que deben tener una multipresencia.

Martín (2008) continúa manifestando la necesidad de deconstruir la “naturalización” del ser y del deber ser de la adjudicación de los cuidados por parte de las mujeres, los cuales son confundidos con la feminidad; así como de eliminar la falacia de que los cuidados son brindados con amor, dinero, o cualquier otro intercambio de recursos materiales o simbólicos.

No obstante, la mujer interactuante en la investigación que menciona la importancia de su proyecto de vida al servicio de otros, responde a las premisas imperantes del patriarcado y a las concepciones de cuidado existentes; por consiguiente, reproduce y trasciende los parámetros que caracterizan el género y la discapacidad, debido a que socialmente las mujeres con discapacidad se consideran frágiles.

En relación con el grupo de pares y el código concientización de este colectivo, las mujeres enfatizan más en la participación de actividades académicas. En cambio, los hombres no lo mencionan. De lo que se deduce que la participación no es tema de interés para los hombres, elemento correlacional con las características endógenas de las mujeres en situación de discapacidad, entre las cuales sobresalen el liderazgo y participación activista en diferentes ámbitos sociales; aspecto que también se convierte en un hito histórico de las experiencias de éxito académico.

En esta misma línea, el código de colaboración entre el grupo de pares y trabajo en equipo, en específico el aprendizaje del grupo de pares, las mujeres lo reconocen más que los hombres, ya que ninguno de ellos lo refieren.

Los resultados anteriores coinciden con lo estudiado por Palma y Soto et al (2016), cuando manifiestan que existen buenas y cordiales relaciones entre pares, mayor aceptación y aprendizaje mutuo, respeto, inclusión e interés para brindar los apoyos requeridos dentro de los contextos universitarios. Sin embargo, estos autores mencionan la existencia de cierta incomodidad por parte de las compañeras y compañeros en la cercanía corporal en el momento de requerir el apoyo para el traslado u otras actividades con implicación de mayores apoyos físicos. Además, se reconoce desde los grupos de pares que algunos ajustes razonables llegan a ser ciertos “privilegios”.

Por consiguiente, dichas autorías reconocen la importancia de los apoyos por parte del profesorado y pares, para facilitar los procesos académicos y que el estudiantado con discapacidad se sienta comprendido y aceptado por el contexto inmediato que le rodea. Situación que logra el acompañamiento necesario para la ejecución de ciertas actividades, beneficiando relaciones sociales entre el estudiantado con discapacidad y sin ella.

Al respecto, las líneas argumentativas establecidas por Novo, Muñoz y Calvo (2015), destacan que las actitudes del grupo de pares están vinculadas con la capacitación previa y experiencias cercanas con personas en situación de discapacidad.

1.4 La conceptualización de éxito académico a partir de las experiencias de las mujeres con discapacidad

El concepto de éxito académico destacado en los discursos se encuentra relacionado con la satisfacción personal y el desempeño profesional, particularmente las mujeres lo vinculan con la posibilidad de desarrollarse en los ámbitos laborales donde se pueda ejercer la carrera universitaria estudiada, y lo identifican con la construcción de saberes y la afinidad con la carrera, atributos que ningún hombre menciona.

Aunado a lo anterior, las mujeres vinculan el éxito académico con los códigos de metas, actitud personal y el atributo de insistencia y determinación. En

cambio los hombres solo lo relacionan con búsqueda de equilibrio (personal-emocional-social), aspiraciones y expectativas. En el momento de analizar los textos discursivos relacionados con el concepto de éxito académico desde las demandas educativas, solo un hombre lo observa mediante el atributo de cumplimiento y conclusión de estudios y ninguna de las mujeres lo visualiza desde este atributo.

Dicha argumentación mantiene un hilo común desarrollado por Durán y Valdés (2015), quienes mencionan a teóricos como Roca-Cuberes (2012), Saldaña y Barriga (2010) y Donoso y Schiefelbein (2007), quienes recurren a la Teoría de la persistencia de Tinto (1975, 1997), la cual propone un modelo de integración donde los antecedentes familiares y la escolaridad previa influyen en las intenciones y metas del estudiantado.

La temática del ingreso a la universidad sobresale en el momento de consultar sobre la conceptualización del éxito académico, donde mujeres y hombres refieren por igual la importancia de los apoyos institucionales significativos.

De acuerdo con los apartados anteriores, los hallazgos de la investigación coinciden con lo estudiado por autores como Novo, Muñoz, y Calvo (2015); Trotta, Lehtomäki y Matonya (2015); Samudio y Edda (2016) y Erten (s.f); quienes destacan que la carencia de capacitación del personal docente sobre la discapacidad, visualizar esta situación y la invisibilización de las necesidades individuales, se convierten en elementos que restringen las experiencias de éxito académico. En cambio, el apoyo del entorno familiar, particularmente de la madre, la formación permanente del profesorado y el apoyo institucional, se convierten en elementos facilitadores de las experiencias académicas exitosas.

Un código emergente en la investigación es el que refiere a la violencia de género, particularmente hacia las madres y las mujeres con discapacidad, elemento que también fue identificado y estudiado por autores como Opini (2012); Ferres, Megías y Expósito (2013); Arvidsson, Widén, Staland y Tideman (2016); Zhong, Wang y Nicholas (2017), quienes mencionan que la violencia dirigida a las mujeres con discapacidad está asociada a la situación socioeconómica,

dependencia física, cargas familiares, bienestar emocional y a los estereotipos de género.

1.5 La participación de las diferentes instancias universitarias en las experiencias de éxito académico

En relación con las condiciones universitarias contextuales presentes en el éxito académico, se identifica el código de concientización docente, donde la búsqueda de apoyos por parte de la persona docente es reconocida por los hombres con discapacidad y los compromisos individuales, la confianza, disposición e incorporación de la perspectiva de la discapacidad, es mencionada por las mujeres.

El argumento anterior se relaciona con lo que Durán y Durán (2015) destacan acerca del desempeño docente, el cual está vinculado con las oportunidades de permanencia que brinda la entidad universitaria al estudiantado y que, por lo tanto, influye en la integración de la población estudiantil. Por ejemplo, la experticia y el dominio del profesorado sobre lo que enseña, sus competencias didácticas y pedagógicas, su capacidad para evaluar el desempeño del alumnado y las características de personalidad actitudinales y socioafectivas, pueden resultar en experiencias académicas con posibilidad de crear relaciones que motiven al estudiantado para alcanzar el éxito académico. Dicha caracterización es reconocida por las mujeres con discapacidad mediante los diferentes fragmentos discursivos.

Los lineamientos anteriores también coinciden con los postulados planteados por el Modelo de Integración de Tinto (1985-1997), quien propone que la persistencia en la universidad es una manifestación del ajuste entre el estudiantado y la institución de educación superior, permitiéndole adquirir experiencias académicas y sociales que logran la permanencia con las interacciones positivas, entre iguales y el profesorado.

Por lo tanto, la experiencia de éxito académico va a estar mediatizada por el ajuste y las interacciones positivas entre docentes, estudiantes y la institución, que atraviesan los procesos por el ingreso, permanencia y finalización de estudios universitarios, aspectos que sobresalen en las mujeres con discapacidad que son exitosas académicamente.

Asimismo, se identificaron las barreras actitudinales del profesorado, particularmente, las resistencias son mencionadas con mayor densidad por las mujeres.

En relación con las premisas anteriores, las investigaciones evidencian que entre las barreras que afectan el éxito académico, están la percepción de discapacidad como limitación para el éxito académico, la tímida participación histórica de las mujeres en la educación superior y en particular de las mujeres en situación de discapacidad. Aunado a esto, algunas universidades continúan reproduciendo acciones asistencialistas y rehabilitadoras en el momento de brindar servicios y apoyo al estudiantado con discapacidad.

En cuanto a los tipos de apoyo educativo que más mencionan las mujeres, son las personas facilitadoras, el apoyo docente, las estrategias didácticas y evaluativas accesibles y la ampliación de la letra. Particularmente, en relación con las estrategias didácticas inclusivas, Gross (2020) destaca que estas deben visualizar elementos de comunicación con el grupo de estudiantes; con el fin de garantizar la participación de estos, además de presentar el contenido de aprendizaje vinculado con las características del alumnado, las barreras y la disciplina que se enseña. También, se debe concebir el material didáctico como facilitador de las actividades de aprendizaje desde la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Por lo tanto, los ajustes razonables contribuyeron con las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad, elementos que se deben potencializar desde los servicios de apoyo universitario; con el fin de garantizar el derecho a la educación superior.

Las mujeres mencionan que la accesibilidad física es vital para su desarrollo académico. Además, reconocen que la falta de capacitación docente ocasiona violencia estructural y simbólica. En cambio, los hombres visualizan también la carencia de concientización del profesorado, pero no observan que esta situación desencadene los tipos de violencia citados anteriormente.

Los resultados anteriores coinciden con lo referido por Granada, Pomés y Sanhueza (2013), cuando afirman que la actitud del profesorado en la educación inclusiva puede ser tanto de facilitadores como de barreras en los procesos de

enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, la implementación de acciones como planificación, colaboración, coordinación para atender las necesidades educativas, garantiza el acceso a la educación. No obstante, dicha autoría señala que un docente con escasa formación inicial, falta de capacitación, poco tiempo de planificación y sin experiencia requerida en diversidad, genera actitudes negativas.

En la dimensión de políticas, normas y procedimientos institucionales, particularmente en el código de barreras, el atributo que es más enfatizado por las mujeres es el de actitudes negativas hacia la discapacidad y la priorización en la participación. En relación con el último atributo señalado, se puede interpretar que las mujeres priorizan en cuáles actividades participar debido a los apoyos con los que cuentan para realizar las diferentes tareas académicas. Por ejemplo, si la comunidad universitaria desarrolla alguna acción recreativa o cultural y la mujer cuenta con el apoyo de una persona facilitadora, prefiere hacer uso de este ajuste para resolver las demandas académicas y no participar en actividades extracurriculares.

Finalmente, en relación con la categoría teórica, la perspectiva de la discapacidad y género, los códigos y atributos más mencionados por las mujeres con discapacidad son la concepción y el reconocimiento de la autonomía, las actitudes y oportunidades familiares, la centralización de la discapacidad, la lucha por el reconocimiento de los derechos y la naturalización de esta misma situación.

De acuerdo con la argumentación anterior, los códigos más relevantes referidos por las estudiantes, dejan ver que ellas se observan a sí mismas como personas que solamente enfrentan una situación de discapacidad que es parte de su cotidianidad y no restringe su éxito académico.

1.6 Marcos orientadores de los procesos formativos en el éxito académico de las mujeres con discapacidad

Las ofertas formativas que se brindan en las diferentes instancias universitarias, ejecutan programas y proyectos que permiten desarrollar el liderazgo de las mujeres con discapacidad que desde horizontes investigativos, revelen el impacto de los parámetros patriarcales, con el fin de que ellas construyan diferentes realidades para el mejoramiento de su calidad de vida.

No obstante, las universidades estatales cuentan con políticas vinculadas al género, las cuales deberían incorporar la perspectiva de la discapacidad, con el objetivo de fortalecer lineamientos de éxito desde las aulas universitarias en las tres áreas sustantivas de las 5 universidades públicas. Particularmente, en las políticas de la Universidad de Costa Rica, en el eje VIII de Igualdad e Inclusividad, específicamente en las políticas 8.2.3 sobre género y 8.2.4 acerca de discapacidad, se destaca la que demanda “facilitar las condiciones de trabajo inclusivas y accesibles para personas en situación de discapacidad, diversidad sexual y etnia” (Consejo Universitario, 2020).

De igual manera, las políticas institucionales de la Universidad Técnica Nacional (UTN), citadas en el Plan Institucional de Desarrollo Estratégico Actualización 2018-2021 de la universidad, señalan la importancia de visualizar el género y la discapacidad en el quehacer universitario.

Asimismo, el Instituto Tecnológico Nacional (TEC) cuenta con Políticas Institucionales en Materia de Discapacidad y Políticas Específicas para Incrementar los Niveles de Equidad e Igualdad en el ITCR, derivadas de las Políticas Generales 18 y 19, aprobadas en la sesión 2159 (2001), con el fin de garantizar el acceso del estudiantado que presente dichas interseccionalidades.

Adicionalmente, la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) incluye estas perspectivas en las Políticas Institucionales; con el fin de Introducir los ejes de Inclusión, Discapacidad y Equidad, aprobadas mediante el acta 2617 del año 2005. También, la universidad cuenta con la Política Institucional para el Empleo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (UNA-SCU-ACUE-027-2019) y Políticas para la Igualdad y Equidad de Género en la Universidad Nacional (UNA-SCU-ACUE-1071-2017).

Por último, se destacan las políticas universitarias implementadas por la Universidad Estatal a Distancia (UNED), mediante el documento Lineamientos de Política Institucional 2015-2019, el cual visualiza incluir los enfoques de discapacidad y género. Sin embargo, es necesario mencionar que dichas políticas se refieren al término de Necesidades Educativas Especiales y no necesariamente al término discapacidad, hecho que evidencia la necesidad de actualizar las políticas mismas con el fin de garantizar los derechos humanos.

A pesar de la existencia de diversas políticas institucionales, orientadas al género y a las personas con discapacidad, se evidencia que aún se mantiene la necesidad de promover en las diferentes mallas curriculares de las unidades académicas, la incorporación de líneas investigativas, saberes pedagógicos y didácticos, que construyan actitudes de liderazgo en las mujeres con discapacidad para su implicación sociopolítica y académica, permitiéndoles desempeñarse en agrupaciones tanto de reivindicación feminista como en el ámbito de discapacidad.

Además, los procesos formativos universitarios deben evitar centralizarse en las acciones eminentemente académicas. Se evidencia que las dinámicas universitarias se encuentran configuradas por una amplia gama de actividades culturales, deportivas y recreativas que son de suma importancia para el éxito académico y profesional de las mujeres con discapacidad. Si bien es cierto, ellas refieren que ocasionalmente buscan espacios de participación política y social en los escenarios accesibles, les gustaría desarrollar su activismo social en otros espacios de la universidad. Ellas no ejecutan estas actividades cotidianamente porque deben priorizar tareas académicas con el fin de permanecer y finalizar su carrera universitaria. Por ejemplo, es de suma importancia brindar un apoyo educativo como es el caso de las personas facilitadoras, no solo para la participación en los cursos formativos, sino en instancias tanto investigativas como culturales, deportivas, seminarios, coloquios, foros, entre otras; las cuales se convierten a la vez en formación académica y humanista, que son parte del quehacer universitario.

Otro aspecto significativo que emerge de la investigación, consiste en que las instituciones de educación superior deben visualizar integralmente las condiciones de las mujeres, desde sus diferentes dimensionalidades humanas. No solo son estudiantes, sino académicas, investigadoras, activistas, lideresas, hijas, hermanas, tías, compañeras, amigas con historias desgarradoras de violencia generada por las diferentes interseccionalidades, enfoque por incorporarse en las políticas institucionales, proyectos y programas vinculados con el quehacer universitario.

Es de suma importancia que en los planes de estudio de todas las carreras universitarias, se incorporen las perspectivas de género y discapacidad como ejes

transversales a las diferentes áreas sustantivas que impactan la cotidianidad universitaria donde se generan acciones articuladas, inter e intrainstitucionales, que además potencialicen aspectos determinantes que construyen el éxito académico de las mujeres con discapacidad.

Un hallazgo significativo de la investigación, fue la participación inminente de los grupos familiares en todas las trayectorias académicas de las mujeres con discapacidad, además de visualizarlas como personas, donde su situación de discapacidad es parte de su cotidianidad, lo cual no las restringe para cumplir sus metas académicas previamente establecidas, sino que más bien las impulsa.

La argumentación anterior coincide con lo que Barrientos (2013) denomina el reajuste y adaptación de recursos, donde dicho grupo familiar, ejecuta modificaciones para brindar las respuestas necesarias que requieren las personas con discapacidad; garantizando una “buena adaptación”, que al mismo tiempo permita el éxito académico.

Si bien es cierto, la presente investigación se realizó en un contexto donde las mujeres con discapacidad desarrollaron sus trayectorias académicas de forma exitosa desde la presencialidad, actualmente sería de gran relevancia científica, indagar sobre las experiencias de éxito académico bajo la virtualidad y el uso de las tecnologías de comunicación e información; además, acerca del requerimiento de ajustes razonables educativos vinculados con las herramientas digitales y las formas de comprender el ingreso, la permanencia y la finalización de las carreras universitarias.

Con el objetivo de evidenciar la importancia de garantizar el derecho a la educación superior desde las diferentes interseccionalidades, también se considera hallazgo de la presente investigación, la necesidad de dar respuesta a múltiples cuestionamientos como los siguientes: ¿cuáles necesidades de información y comunicación requiere una mujer con discapacidad que habita en una zona fronteriza?, ¿qué implicaciones de acceso tecnológico tiene una mujer migrante, indígena, afrodescendiente, residente en el área rural?, ¿cuáles ajustes razonables requiere una mujer con discapacidad visual que tiene poco acceso al internet o que debe utilizar plataformas virtuales no accesibles? Estas y otras

interrogantes son de gran relevancia para futuras indagaciones y responden a los cambios sociales, políticos y económicos que se enfrentan actualmente.

De igual manera, es vital reflexionar y discutir acerca de las manifestaciones de violencia experimentadas por las mujeres con discapacidad y por sus madres en la presente época de confinamiento, que ha obligado a la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que puede generar tensiones detonantes de violencia en el contexto familiar debido a la carencia de un apoyo determinado, al aumento de los niveles de estrés y a la dificultad para continuar con sus estudios universitarios por esta vía.

El modelo metodológico desarrollado en la presente investigación, contribuyó a la configuración de las experiencias de éxito académico a partir de la interacción de discursos, mediante las diversas dimensiones interactuantes en el ir y venir de la indagación. Esta situación permitió identificar elementos teóricos carentes en las publicaciones existentes sobre este horizonte investigativo. Un ejemplo de ello se hace evidente en los postulados conceptuales presentes en este texto, los cuales reflejan grandes vacíos en el momento de acercarse a las experiencias de éxito académico.

Por parte de los servicios de apoyo, es indispensable que promuevan las perspectivas interseccionales en su quehacer cotidiano. Aunque estas entidades fueron vitales en las experiencias de éxito académico de las mujeres con discapacidad, se evidencia la urgencia de evitar la focalización en la operativización de los servicios. Estos deben implicarse con el estudiantado más allá de atender los requerimientos oportunos, evolucionando y manteniéndose en constante actualización teórica, para acoplarse a las demandas actuales de las estudiantes y permitiendo el desarrollo en otras áreas de la vida universitaria; ya que las mujeres interactuantes en la investigación manifestaron la necesidad eminente de priorizar las demandas académicas con el objetivo de finalizar sus estudios.

La investigación evidencia el protagonismo de las familias en toda la trayectoria de éxito académico de las mujeres con discapacidad, mediante la implicación con sus hijas, generando espacios de autonomía e independencia. Por lo tanto, se recomienda que las familias continúen capacitándose, asesorándose y

se encuentren anuentes al acompañamiento, lo cual permite el empoderamiento y la comprensión de la importancia de los procesos socioeducativos, claves en los diferentes ciclos vitales de las personas.

Parte del estudiantado manifestó la importancia de los grupos de pares en los diferentes procesos educativos, particularmente en el desarrollo de las tareas académicas, ya que en ocasiones implicaba complicidad para continuar con su formación universitaria. Con base en lo anterior, se recomienda a las compañeras y compañeros, acercarse a sus colegas con discapacidad desde la perspectiva de pares, centralizándose en la condición de la persona como elemento principal y, posteriormente, en los apoyos brindados por su situación de discapacidad. Para ello es necesario que las instituciones de educación superior desarrollen estrategias que permitan la concientización dentro de las prácticas educativas ejecutadas por el profesorado universitario. Además de incluir, en los planes de estudio, cursos y saberes específicos vinculados con las realidades de la discapacidad y el género.

Se recomienda a las mujeres con discapacidad que tienen la oportunidad de continuar con estudios universitarios, mantener una actitud determinante e insistente para alcanzar las diferentes metas personales, académicas y profesionales previamente establecidas. Además, de desarrollar sus características de lideresas en los distintos espacios de participación social.